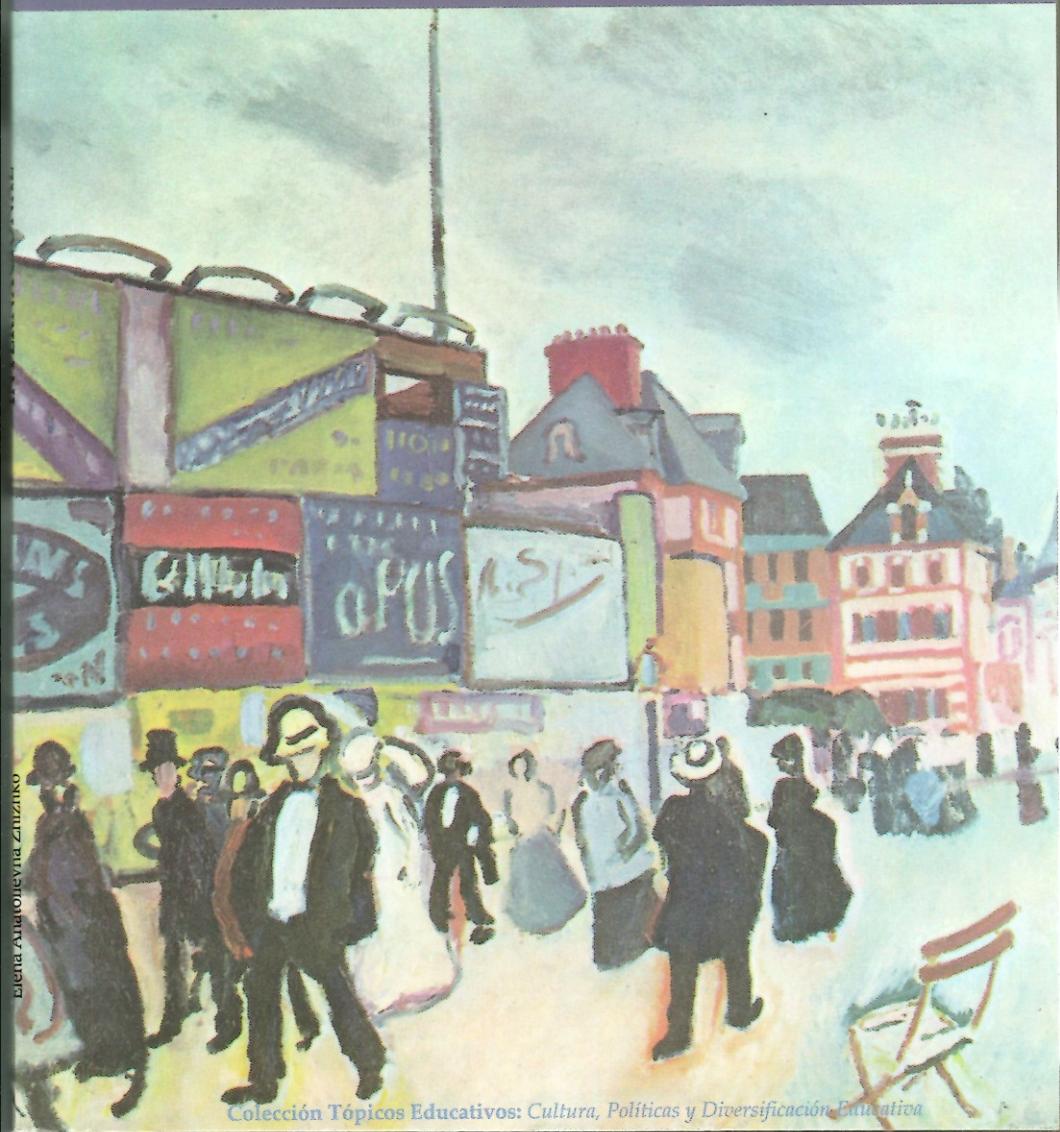


Marco Antonio Salas Luévano
Ma. de Lourdes Salas Luévano
Elena Anatolievna Zhizhko

CULTURA, POLÍTICAS Y EDUCACIÓN INTERNACIONAL



Colección Tópicos Educativos: Cultura, Políticas y Diversificación Educativa

Marco Antonio Salas Luévano
Beatriz Herrera Guzmán
Elena Anatolievna Zhizhko

CULTURA, POLÍTICAS Y EDUCACIÓN INTERNACIONAL



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
"FRANCISCO GARCÍA SALINAS"

UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS
MÉXICO, 2013

Colección Tópicos Educativos: Cultura, Políticas y Diversificación Educativa

El presente libro fue dictaminado por pares de expertos en el tema. Agradecimientos especiales: CA-UAZ-190 "Políticas Educativas". Para su publicación se aplicaron recursos de la Rectoría de la Universidad Autónoma de Zacatecas y del Consejo Zacatecano de Ciencia, Tecnología e Innovación.

Primera edición 2013

*Cultura, políticas y educación
internacional*

© Marco Antonio Salas Luévano

© Beatriz Herrera Guzmán

© Elena Anatolievna Zhizhko

Jazmín 106-A, Col. Las Margaritas

98017, Zacatecas, Zacatecas

Tel. (01492) 1542969

Cel. 0444921031935

DERECHOS RESERVADOS CONFORME A LA LEY

ISBN: 978-607-95557-8-8

EDICIÓN AL CUIDADO DE
Carlos Flores Cortés

IMAGEN DE PORTADA:

Carteles en Trouville de Raoul Dufy, (1906)

Impreso y hecho en México

Printed and made in Mexico

PRÓLOGO

El Cuerpo Académico UAZ-190 "*Políticas Educativas*" del Programa de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas (MIHE) de la Unidad Académica de Docencia Superior (UADS) de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); en coordinación con la Red Internacional, Interinstitucional e Interdisciplinaria de Investigación Educativa "*Políticas, Cultura y Diversidad Educativa*", conformada por los grupos de investigación del Centro de Actualización del Magisterio de Morelia de la Universidad de Victoria, Canadá, así como de Investigación de la Educación de Adultos adscrito a la Cátedra de Andragogía del Instituto de la Educación Pedagógica y Educación para Adultos de la Academia Nacional de Ciencias Pedagógicas de Ucrania, y del Instituto de Karlsruhe "Interkulturelle Kommunikation Polylog - Eurolog" de Alemania; con el apoyo de el Cuerpo Académico UAZ-48 "Estudios de Filosofía Estética y Literatura", Cuerpo Académico UAZ-150 "Cultura, Curriculum y Procesos Institucionales", Cuerpo Académico UAZ-53 "Población y Desarrollo"; organizó en el mes de septiembre de 2011 el Coloquio Internacional "*Cultura, Políticas y Educación Internacional*", con el objetivo de dar continuidad al intercambio de experiencias en materia de docencia e investigación académica, pero también de abrir un espacio de encuentro, diálogo y reflexión académica entre docentes, investigadores y estudiantes, quienes expusieron desde diferentes aristas la situación que se vive en el sector educativo.

Como resultado de dicho evento, se crea el presente Libro titulado *Cultura, políticas y educación internacional*, el cual forma parte de la Colección Tópicos Educativos: *Cultura, Políticas y Diversidad Educativa*, y que incluye los trabajos de estudiosos de la cuestión educativa con temáticas que van desde la migración y su impacto en los procesos educativos, el fenómeno cultural, los procesos de internacionalización de la educación, la orientación de la política educativa, entre otras, promoviendo de esta manera el intercambio de pers-

pectivas de análisis, diagnósticos, políticas y alternativas para comprender y enfrentar los procesos educativos contemporáneos.

Este texto está dividido en dos secciones o apartados. El primero de ellos se enfoca al estudio de la *migración, educación y pluriculturalidad*, donde se ofrece un panorama amplio y reflexivo sobre fenómenos relacionados a la educación, migración, bilingüismo, multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad, etcétera, conceptos que emanan de los constantes desplazamientos que hace la población —mucho de ella en edad escolar— y que conlleva necesariamente el enfrentar nuevos retos, en los que se incluyen los relacionados a la cultura, organización, comportamiento, idioma, tradiciones, etcétera, que abarcan no sólo a la población migrante, sino que implica el involucramiento de las autoridades educativas que se ven en la necesidad de discutir, analizar, emitir y/o replantear la política educativa orientada, inicialmente, a una población homogénea por otra hacia personas culturalmente diferente.

En este apartado, se incluyen seis trabajos. "Educación multicultural e intercultural en un estado binacional (Zacatecas)", presentado por Víctor Hugo Robledo Martínez y Marco Antonio Salas Luévano, aborda el tema de la educación multicultural e intercultural en un Estado Binacional (Zacatecas), para lo cual los autores refieren y reflexionan sobre una serie de conceptos y procesos que se articulan y sobre determinan en el campo de la educación, tales como cultura, razón, etnicidad, identidad, diversidad, comunicación, multiculturalidad, binacionalidad e interculturalidad. Es decir, se plantean los principales enfoques sobre educación multicultural e intercultural, así como las características necesarias para generar un modelo educativo que pueda ser implementado en un Estado Binacional como es el caso de Zacatecas.

El segundo documento, "Implicaciones del bilingüismo y su impacto en la población migrante", trabajado por Antonio Díaz Romero y Elena Anatolievna Zhizhko, presenta los resultados del análisis de los procesos del bilingüismo,

tomando en consideración el papel que, de manera general, juega la educación formal e informal en la vida de una persona bilingüe en forma específica, el aprendizaje y usos de un segundo idioma a la luz del paradigma etnoeducativo defensor del bilingüismo educativo, el multiculturalismo y la gestión cultural en general.

Ma. Lourdes Salas Luévano presenta el trabajo "Migración y educación de niños jornaleros agrícolas", en el que se plantea el derecho que tienen los niños y los jóvenes a la educación, el cual constituye un aspecto fundamental para el desarrollo humano vigente en la mayoría de los países. Señala cómo en el ámbito educativo México ha registrado importantes avances, sobre todo en materia de cobertura en el nivel básico. Sin embargo, recalca que no obstante estos logros, el sistema educativo continúa enfrentando retos importantes, tales como disminuir las disparidades y la exclusión social que aún se reflejan en los diferentes niveles de enseñanza. Hace énfasis en la situación en que se encuentra la población infantil-juvenil jornalera agrícola migrante, la cual se desplaza a trabajar junto con sus familias a las diferentes zonas de producción agrícola, con lo cual, si bien se amortigua el problema del ingreso familiar, contribuye a fomentar el analfabetismo, la deserción, la baja escolaridad y la ausencia de un futuro mejor.

Nataliya Avshenyuk en "La migración como factor clave en el espacio de educación transnacional" aborda los enfoques teóricos y metodológicos modernos para la investigación del fenómeno llamado espacio educativo transnacional. En el trabajo se analizan los conceptos cambiantes de la nación y los retos que la movilidad de los migrantes transnacionales representan a las ideas de la homogeneidad cultural en la educación y los sentimientos de pertenencia, así como la influencia de los procesos de migración transnacional en el desarrollo de un espacio educativo.

Thomas Hentschel y Ekaterina Koudrjajtseva en "Educación en las organizaciones de migrantes basada en el aprendizaje permanente. Un enfoque orientado al futuro", exponen la importancia que han adquirido las Organizacio-

nes de Migrantes (OM) en la preservación de la cultura, el idioma, la religión, etcétera. En los últimos años las acciones en materia educativa han tomado mayor relevancia para las OM, pues ofrecen mediante educación no formal, y en algunas veces en la formal, aprendizaje permanente a jóvenes estudiantes, cursos de preservación del idioma, cultura, música, gastronomía, etcétera, a través de métodos interactivos como son el trabajo en equipo, pequeños grupos, seminarios, festivales, clases al aire libre, etcétera, buscando las mejores vías de transmisión del conocimiento.

Por último, Sergio Espinoza Proa en "Emigrar, seguir al pensamiento" presenta un análisis hermenéutico-filosófico de la expresión *filosofía del migrante*. Al autor le parece ilícito pretender la existencia de tal concepto, pues darla por supuesta equivaldría a admitir que existe una filosofía para cada cosa que se nos ocurra. Cuando se solicita discurrir a propósito de dicha frase, o de la "filosofía de la educación del migrante", se representa un desconocimiento total de lo que es la filosofía, provocado socialmente por determinadas configuraciones culturales, sin las cuales el mundo —la cultura— no funcionaría todo lo adecuadamente que es preciso. Una de las ideas que el autor intenta defender es que la filosofía es sin adjetivos —o no es filosofía en absoluto. Dicha disciplina habla siempre y en cualquier parte en griego, pero el *acento* con el que habla depende del momento y el lugar específico en que se esté produciendo. No hay, pues, una *filosofía del migrante*, pero sí podemos conceder que exista o pueda existir una variante nómada o estacional o migratoria o transicional de la filosofía.

En el segundo apartado, se abordan aspectos relacionados con la *Cultura, docencia y procesos educativos*, temas de gran relevancia por la relación que guardan entre sí, pero sobre todo por la dinámica transformadora en la que se han involucrado tales conceptos y que atañen necesariamente a las instituciones educativas. Bajo este escenario, la sociedad demanda a la educación la capacidad de ofrecer una formación de calidad, acorde a las necesidades actuales y de su entorno, de ahí que la docencia sea la profesión que se

caracteriza por transmitir y producir los conocimientos en torno a la enseñanza —qué enseñar, cómo hacerlo y para qué, según los contextos en los que se sitúa—, bajo una formación eminentemente crítica, desde las dimensiones social, histórica, política, metodológica, etcétera

En el primer documento, "Una mirada fugaz al interior de las instituciones educativas. La construcción de la cultura docente en el posgrado en educación", Antonio Alanís Huerta sostiene que en las situaciones de conflicto el diálogo es el comienzo del entendimiento entre los involucrados, sobre todo cuando las ideas verdaderas de las partes se confrontan, se escuchan y se transforman, logrando con ello el consenso a partir de asumir los acuerdos. Sin embargo, puede darse una alianza contradictoria despertando la desconfianza y el desencanto entre los involucrados.

María Guadalupe Ríos Laguna "Cultura, incultura y contracultura del maestro mexicano", señala que la cultura es la forma de insistir en superar lo natural. No se trata de estar en contra de la naturaleza, sino de humanizarla. La educación, la escuela y los maestros, permiten al hombre superar su estado natural. Para que la escuela permita esta superación humana es necesario que los docentes sean personas con cultura, sin embargo, en México éstos tienen perfiles muy plurales al respecto. En una primera instancia se encuentra el profesor culto que busca en el conocimiento su principal fuente de motivación, centra la docencia en principios filosóficos, éticos, pedagógicos y didácticos. Por otro lado está aquél sin toma de conciencia, que desconoce los fundamentos de la educación y no ha desarrollado las habilidades que la profesión requiere. Finalmente, la contracultura se refiere al perfil del docente que exalta lo natural y rechaza la cultura, validando acciones de violencia, barbarie y autodestrucción social.

En "La cultura escolar como concepto y como práctica en la profesionalización de la docencia" de María Esther Ávila Gamboa y Marcelina Rodríguez Robles, se argumenta que entre los nuevos sentidos que investigan a las instituciones así como sus procesos formativos, surgen los llamados estu-

dios culturales, los cuales aportan nuevas posibilidades de entender el hecho educativo. Por ello, el concepto de cultura escolar viene a redefinir los alcances y las miradas de quien investiga. Adentrarnos en el análisis de este concepto nos involucra en un posicionamiento interdisciplinario, que remite a estar claros de la problemática que esto implica, pero también de su potencial al asumir un análisis holístico y amplio. Desde nuestra experiencia esta situación profesionaliza en la docencia y forma con una tendencia de experto en la investigación humanística y social. En tal sentido, se alude a conformar una nueva práctica docente, pero también una práctica investigativa alternativa que no redunde en sólo describir, sino que asuma la intervención, particularmente en los sujetos. Siendo así, que sujeto, cultura y subjetividad presentan una interrelación que amerita ser comprendida.

En el ensayo "La prueba ENLACE del 2010 en Zacatecas" de Francisco Muro González se exploran las causas que motivan el desempeño estudiantil obtenido en la prueba ENLACE en el estado de Zacatecas a partir del análisis de los resultados arrojados en el año 2010. El autor recurre a la estadística basada en modelos de regresión para ubicar las causas del rezago educativo en los niveles de primaria, secundaria y educación media superior para emitir conclusiones alternativas de solución que coadyuven a resarcir estos resultados de los jóvenes estudiantes.

Josefina Rodríguez González y Lizeth Rodríguez González en "El origen del examen de selección a la Educación Superior en México" sostienen que uno de los temas centrales en la agenda educativa es el relativo a los procedimientos de ingreso y selección de estudiantes, cuyo auge surge a finales de los años sesenta, donde las plazas disponibles en la universidades tienden a ser insuficientes para cubrir la demanda, resultado de las políticas que en décadas anteriores se implementaron para ampliar la cobertura de la educación básica. Señalan que este problema se convirtió en una preocupación en la planeación a nivel superior, lo que finaliza con la creación de un organismo que regula y genera un examen de ingreso estandarizado a nivel nacional.

Realizan un análisis sobre el crecimiento de la matrícula en la educación superior, los inicios de la planeación sobre el ingreso, la implementación de un mecanismo de ingreso a las universidades y el origen del examen nacional para el ingreso a la licenciatura.

"Expectativas y valoraciones profesionales de los alumnos de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas (MIHE) de la Universidad Autónoma de Zacatecas", elaborado por Claudia Torres González y Beatriz Herrera Guzmán, muestra algunos hallazgos de la investigación hecha con alumnos de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas (MIHE) de la Universidad Autónoma de Zacatecas, en la que se exponen los antecedentes y razones que motivaron la creación del mencionado Programa Académico. Asimismo, analizan el perfil del estudiante, sus antecedentes académicos y expectativas profesionales de la primera generación del referido proyecto educativo.

Finalmente, Larisa Lukyanova, nos presenta los resultados del análisis crítico de la situación migratoria en Ucrania, su esencia, sus consecuencias, las causas de la actividad migratoria de los ciudadanos, así como se sustenta la necesidad de elaboración de los programas educativos especiales para los migrantes en los países de acogida.

Como puede apreciarse el título del libro, éste es reflejo de la pretensión de ofrecer un amplio panorama, desde una diversidad de perspectivas, de la cuestión educativa; aunque resulta claro que quedan y existen muchos temas y enfoques pendientes en esta materia por entender, analizar, reflexionar y proponer, sobre todo en torno a la situación que se tiene en el país, tema evidentemente prioritario en el desarrollo de nuestra nación.

Ma. de Lourdes Salas Luévano
Febrero de 2013

SECCIÓN PRIMERA

MIGRACIÓN, EDUCACIÓN
Y PLURICULTURALIDAD

EDUCACIÓN MULTICULTURAL E INTERCULTURAL EN UN ESTADO BINACIONAL: ZACATECAS

*Victor Hugo Robledo Martínez
Marco Antonio Salas Luévano*

Introducción

En este texto se pretende abordar de manera panorámica el tema de la multiculturalidad e interculturalidad en educación y las características que éste cobra en un estado binacional, como es el caso de Zacatecas.

De igual forma, se abordarán temáticas subsidiarias de los procesos de multiculturalidad e interculturalidad en educación, tales como la definición de cultura, razón, etnicidad, identidad, diversidad, igualdad, comunicación y aprendizaje cooperativo.

Cultura, razón, etnicidad, diversidad, identidad, multiculturalidad y educación

En el campo de la educación formal convergen multiplicidad de procesos de subjetivación e intersubjetividad que permiten la constitución del sujeto social y la conformación del dispositivo simbólico e imaginario que regulan la relación del sujeto con el otro. Desde esa perspectiva, aludiremos a procesos fundamentales que se despliegan al campo de la educación y que guardan una relación de implicación y sobre determinación.

Cultura

De las múltiples definiciones que se han dado de este concepto, según Pardo (2002), es la de Tylor (1832-1917) la que sirvió para cristalizar el uso moderno de este término. Aunque existe un núcleo de significado común, no se ha

Llegado a una definición única y compartida por todos los autores. En este sentido, Jahoda (2002) especifica los atributos necesarios de este concepto: 1) casi todo lo innato es excluido de la definición de cultura; 2) la cultura la adquiere el hombre como miembro de una sociedad, siendo así transmitida con sus modificaciones de generación en generación; y 3) la cultura se refiere a sistemas y estructuras, por lo tanto presenta coherencia y organización. En la actualidad la concepción de sociedades mono culturales está cuestionada, y cuando nos enfrentamos al término multicultural tenemos que referirnos a sociedades en las que sus miembros comparten patrones de distintas culturas o subculturas.

Teniendo como referencia lo anterior, entendemos por cultura cualquier producción material o simbólica del ser humano (tiene al conocimiento como soporte). De ese modo, la educación se ha convertido en factor fundamental para la transmisión o construcción de la cultura (conocimiento). De manera específica, podemos señalar que la educación formal transmite o aborda la construcción de *cultura académica* (disciplinaria: ciencias naturales, sociales, matemática, lengua, etcétera).

Razón y educación

La cultura como conocimiento tiene su estructura en la razón. Esta última se impone colectivamente como una estructura simbólica dominante en el orden cultural de la ciudad (polis). La escritura de los escribas la objetivan (escritura de la razón). En las prácticas sociales la sociedad ordena formalmente su propio comportamiento colectivo (la producción del sentido normativo). Se puede aludir a múltiples modalidades de la razón: razón política, razón urbana, razón científica, razón ideológica, etcétera. la gran mayoría de estos conceptos circulan, se fundan o se recrean, principalmente, en el espacio escolar.

Etnicidad

Con esta noción se suele aludir a un conjunto de sujetos o personas que poseen características comunes peculiares, insertas en ocasiones en un espacio social o sociedad más amplia, cuya cultura difiere por lo general de la de esta última (una sociedad minoritaria dentro de una mayoritaria). Se considera que los miembros de un grupo étnico están unidos entre sí por los lazos comunes de raza, nacionalidad o cultura. Ramírez Goicochea (2007) plantea una definición provisional y sintética como se apunta en los siguientes párrafos.

Relación de identificación, de semejanza entre *personas* pensadas y clasificadas, experimentadas y valoradas, histórica o situacionalmente, psicológicamente *próximas*, vinculadas a diversos grados y magnitud. Esta relación de identificación se basa en el reconocimiento explícito de un vínculo por origen putativo o no, procedencia y/o experiencia grupal común que los distingue frente a otros que no lo tienen o no se les reconoce.

Este proceso de identificación/diferenciación étnica se da en el contexto de otras identificaciones/diferenciaciones étnicas, en una co-ontogenia posiblemente heterocrónica cuyas relaciones no son isomórficas. En esa medida, un proceso sistémico –sistema– puede devenir como entorno para otro proceso sistémico.

Podemos señalar que, la pertenencia a una etnia –independientemente de su densidad aritmética– está en función de un orden simbólico e imaginario en el que, para posicionarse subjetivamente, las nociones de raza, nacionalidad y cultura elementos de ordenación y clasificación.

Identidad

El tema de la identidad es un espacio de polémica en donde no priman las certezas y los esencialismos dado que no

existen las sociedades mono culturales. Es posible hablar de la identidad en varios planos –identidad individual, social, cultural, psicológica, ideológica–, pero su definición y reconstrucción dependerá del espacio social o grupal en el que se aplique. Continuando con Ramírez Goicochea, señala:

Yo entiendo la *identidad* como una categoría (entre otras) de la clasificación y de la práctica, una construcción de representaciones, ordenaciones, interpretaciones e inter–acciones por las que nos relacionamos –de maneras específicas– con nosotros mismos y con los demás (cualquiera forma cultural de la constitución de éstos), en términos de semejanzas y diferencias, proximidad y distancia.

Así, la identidad dependerá de cómo el sujeto se perciba –simbólica o imaginariamente– y de cómo, en su relación con el otro, es percibido. Esa percepción del sujeto está en función de relaciones de poder, de representaciones intencionadas o alienadas y de un reconocimiento autoconstruido según las posibilidades de acceso o uso del lenguaje.

Diversidad

La diversidad es una categoría que permite leer o no, la especificidad del espacio social. La diversidad (ideológica, cultural, psicológica, política, científica) es una cartografía a reconocer y develar. Reconocerla es reconocer al otro. El otro (el prójimo, la cultura, la ley) funda al sujeto y el sujeto es efecto del otro. La otredad es una operación simbólica e imaginaria que permite construir la identidad del sujeto. De esto se ocupa implícitamente el espacio de la educación formal.

Para Gil Juarena (en Aguado Odina, 2010), el término diversidad está asociado a:

...(des)encuentro en un sentido de lo que supone vivir en un mundo diverso: la posibilidad de encontrarse, comunicarse, interaccionar, aprender, de una variedad de personas,

perspectivas, experiencias; y también la posibilidad de des–encontrarse, aunque sea momentáneamente, con esas personas y posturas diversas. No es un desencuentro negativo necesariamente, sino que se refiere a la situación de descen–tración y apertura que se puede generar, que nos obliga a considerar otras posturas frente al mundo, y enciende un alerta en cada uno/a de nosotros/as de la que poder aprender. Esto es posible si se combina con la «igualdad», con la consideración de que a pesar de las diferencias somos también semejantes a los demás. Diversidad, para mí, significa color, encuentro, variedad, reto, apertura, y también respeto, divergencia, unidad, igualdad.

El reconocimiento de la diversidad es una operación ontológica y epistémica que permite al sujeto generar una visión de lo social en la que se conjugan nociones de pertenencia o asociación étnica, nociones de identidad y reconocimiento de la diversidad. Al menos, filosóficamente, esa es o debería ser una de las funciones de la educación.

Multiculturalidad

La multiculturalidad se da y se despliega en los espacios sociales en donde convergen etnias (aritméticamente sobre determinadas) con su carga cultural, racial, nacional y de lenguaje. La movilidad espacial (migración) de grupos étnicos y su convergencia con otros permite la conformación de sociedades multiculturales. Ante esto, los Estados nacionales generan –o deberían generar– políticas públicas para acoger, incluir y comunicarse con sus sectores poblacionales, con el objetivo de generar más sociedad orgánica. Un instrumento fundamental para ello es la educación. A través de ella se da –o se puede dar– el reconocimiento a la diversidad, la reconstrucción de la identidad y de la igualdad.

Actualmente, la multiculturalidad e interculturalidad ocupan un lugar primordial en la configuración curricular (especialmente en las sociedades con altos índices de movilidad espacial –migración) de los sistemas y subsistemas educativos.

De acuerdo con Pardo de León y Méndez Zaballos (2002): *La educación multicultural surge cuando las sociedades occidentales reflexionan sobre la presencia de grupos minoritarios en las escuelas que requieren un trato especial debido a la distancia existente entre su cultura y la cultura dominante en la escuela occidental.* Ante este reconocimiento de la diversidad, la educación se instituye como el instrumento de relación con el otro con el objetivo de integrar, comunicar, interactuar y generar igualdad.

Enfoques de educación multicultural

Según lo expresan García Castaño y colaboradores (1999), en el campo de la educación existen diversos enfoques de la educación multicultural, pero básicamente predominan seis enfoques de educación multicultural:

- Educar para la igualdad: la asimilación cultural
- El entendimiento cultural: el conocimiento de la diferencia
- El pluralismo cultural: preservar y extender el pluralismo
- La educación bicultural: la competencia en dos culturas
- La educación como transformación: educación multicultural y reconstrucción social
- Educación anti-racista

Los enfoques anteriores generan la necesidad de reflexionar sobre el concepto de cultura al hablar de los planteamientos multiculturales. Aunque, a través de estos planteamientos, a veces se vislumbra detrás del concepto de *diferencia* el de desigualdad, que transmite –inexorablemente– un fuerte etnocentrismo, razón por la cual hay que aproximarse a una concepción de cultura distinta en lugar de insistir en las *diferencias* y en las fronteras culturales debido a su carácter inacabado y móvil.

Influencias culturales en el desarrollo. Perspectivas transculturales y psicología cultural

Perspectivas transculturales

La constitución y desarrollo psíquico del sujeto está formada por estructuras de lenguaje que materializan u objetivan a la cultura. La cultura y su agencia de socialización (la escuela) fundan la subjetividad de la sociedad contemporánea. Dicha subjetividad en el espacio escolar despliega constantes procesos de intersubjetividad e interculturalidad en el plano simbólico e imaginario, con el subsecuente resultado: desarrollo cognitivo.

De este modo, según Pardo de León y Méndez Zaballos, los estudios transculturales realizados desde una orientación piagetana son denominados universalistas porque el objetivo es demostrar que en todas las culturas surgen los estadios descritos por Piaget y que los factores de desarrollo son mecanismos universales. Así, la mayoría de estudios que parten de posiciones ecológicas implican el objetivo de considerar los escenarios eco-culturales como lugar en el que se combina la crianza de los niños y los factores ecológicos creando sistemas de desarrollo con características particulares. Consecuentemente, la línea sociocultural defendida por Cole sostiene que la comprensión se realiza a través de aprendizajes específicos en contextos particulares o singulares. Los autores situados en este enfoque adoptan una línea de trabajo etnográfica en la que dan valor a las consecuencias de las actividades cotidianas en la cognición dentro de una cultura concreta.

Psicología cultural

Esta psicología pretende dar cuenta de la intervención de los factores culturales en el conocimiento e inteligencia humana. La relación entre cultura y conocimiento se sitúa en el estudio de los procesos tal y como se producen en cada cultura particular y no en la comparación entre culturas. Cole

(2003) destaca los puntos de encuentro entre los diferentes teóricos que se contemplan dentro de este enfoque. Todos estos autores asumen que la Psicología Cultural:

- Subraya la acción mediada en un contexto
- Insiste en la importancia del «método genético»
- Trata de fundamentar su análisis en acontecimientos de la vida cotidiana
- Supone que la mente surge en la actividad conjunta de las personas
- Supone que los individuos son agentes activos en su propio desarrollo
- Rechaza la ciencia explicativa causa-efecto
- Recurre a metodologías de las humanidades

Con lo anterior, subrayamos que la acción o praxis de los sujetos fundan estructuras cognitivas y psíquicas que están articuladas al lenguaje, la cultura y la educación.

Contextos educativos y diversidad

La escuela y la familia son las instituciones con mayor influencia y protagonismo en la vida del niño. Estos dos contextos están, sin embargo, muy diferenciados, ya que cada uno de ellos se rige por reglas de interacción, patrones de comportamiento y procedimientos para transmitir la información que le son propios. El lenguaje que se utiliza habitualmente en la familia y en la escuela difiere tanto en el uso del vocabulario y la estructura del discurso como en la función que cumple en ambos contextos. Los niños inmigrantes tienen, por lo común, una dificultad añadida que es el desconocimiento de la lengua oficial de la escuela. Ésta debe potenciar en los niños el conocimiento de su lengua de origen y a la vez insistir en el dominio de la lengua del territorio en el que viven. Las metas de la institución escolar y familiar son distintas –pero compatibles–; la familia se ocupa de la transmisión del conocimiento común,

mientras que la escuela se centra en la transmisión del conocimiento organizado (cultura académica), recurriendo para ello a patrones de interacción y de transmisión de la información diferenciados.

La escuela, para eludir el fracaso escolar –especialmente ante la presencia de inmigrantes o etnias– debe reconocer la diversidad para poder concretar de manera exitosa su función socializadora y educativa.

Educación multicultural e intercultural

En la actualidad hay dos modelos que se ocupan de la diversidad cultural, el multicultural propio del entorno anglosajón y el intercultural de inspiración francófona y más extendido en Europa. Consecuentemente, la perspectiva multicultural se ocupa de la toma de conciencia por parte de los alumnos de sus propios prejuicios raciales y de la comprensión de los cambios sociales que se encaminan hacia una sociedad de corte multicultural. El riesgo del modelo multicultural es producir efectos distintos a los buscados al llegar a un relativismo absoluto. De otra manera, la orientación intercultural no se centra en la visión de las culturas como entidades independientes y homogéneas, sino en las relaciones que se establecen entre los individuos y los grupos.

Multiculturalidad e interculturalidad en un Estado Binacional

Marco Legal

En 1992, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos define, en el Artículo 2º, a México como país pluricultural. Derivado de ello, la educación deberá favorecer la educación bilingüe e intercultural.

En el año 2003, surge la Ley de Derechos Lingüísticos, y como consecuencia a ello la educación pública será bi-

lingüe e intercultural (especialmente en las zonas indígenas), se fomentará el respeto a la dignidad e identidad de las personas y la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad; colateralmente, la Ley General de Educación se modifica para concretar los derechos anteriores.

El 23 de agosto de 2003 se aprueban reformas constitucionales y electorales en el estado de Zacatecas que reconocen los derechos políticos y sociales de los migrantes zacatecanos, razón por la cual éste se convierte en estado binacional. En una entidad que se reconoce como tal es indispensable generar un debate que genere reflexión y propuestas para asumir la educación multicultural e intercultural.

A continuación se enuncia la orientación de la educación multicultural e intercultural:

- Dirigida hacia los migrantes retornados
- Dirigida hacia los inmigrantes (nacionales e internacionales)
- Dirigida hacia los grupos étnicos (indígenas y menonitas)
- Dirigida a la ciudadanía en general (habitantes del mundo)

Conclusiones

Para conformar propuestas de educación multicultural e intercultural es indispensable tener conceptualizado con rigor epistémico el campo pedagógico. De igual forma, implica tener claro que a través de la educación si se pueden abordar temas como la identidad, la igualdad, la inclusión social, la comunicación y relación con el otro. Para ello, debemos reflexionar y dilucidar cuestiones como las siguientes:

- La especificidad de lo social y su representación
- Cultura y desarrollo: perspectivas transculturales

- Globalización, educación y subjetividad (deslocalización, desterritorialización)
- La identidad: dinámicas y estructuraciones
- La identidad psíquica: sujeto y existencia
- Identidades conglomeradas y periféricas
- La Otredad y alteridad
- Etnicidad, minorías e indigenismo: Controversias conceptuales
- La migración: el otro y la diversidad
- La ciudad e hibridación cultural
- Enfoques y modelos de multiculturalidad e interculturalidad en educación
- Contextos educativos y diversidad (la diversidad en el aula)
- El profesor y la diversidad cultural
- Curriculum: enseñanza y aprendizajes cooperativos
- Las TIC's: un orden simbólico e imaginario al servicio de la multiculturalidad e interculturalidad
- La virtualidad y la producción semiótica: la diversidad como receptor
- Visiones de futuro: procesos abiertos de cultura como laboratorio
- Democracia cultural y cualificación subjetiva como proyectos culturales de futuro
- Políticas públicas en materia de etnicidad y cultura

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO ODINA, Teresa, (coordinadora), *Diversidad e igualdad en educación*, Madrid, UNED, 2010.
- _____, *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*, Madrid, UNED, 1996.
- COLE, Michel, *Psicología cultural*. Madrid, Morata, 2003.
- GARCÍA CASTAÑO, Francisco Javier y Antolín Granados Martínez, *Lecturas para la Educación intercultural*. Madrid, Trotta, 1999.
- JAHODA, G. "Beyond stereotypes" en *Culture & Psychology*, vol, 19, núm. 3, (septiembre de 2013), pp. 181-197.
- PARDO DE LEÓN, Pilar y Laura Méndez Zaballos, *Psicología de la educación multicultural*, Madrid, UNED, 2002.
- RAMÍREZ GOICOICHEA, Eugenia, *Etnicidad, identidad y migraciones. Teorías, conceptos y experiencias*, Madrid, Universitaria Ramón Areces, 2007.
- RAJADELL I PUIGGRÒS, Núria y Félix Sepulveda Félix, (coordinadores), *Didáctica general para psicopedagogos* Madrid, UNED, 2001.

IMPLICACIONES DEL BILINGÜISMO Y SU IMPACTO EN LA POBLACIÓN MIGRANTE

Antonio Díaz Romero
Elena Anatolievna Zhizhko

Bajo el concepto de lengua materna o primera lengua (*en adelante L1*), se entiende aquel idioma que la persona domina desde temprana infancia de manera natural por el motivo de que los adultos cercanos (padres, abuelos, familiares, etcétera) se comunican en él. La segunda lengua (*en adelante - L2*) es la que se adquiere después de que se ha aprendido la L1, ya sea en la niñez, en la adolescencia o en la edad adulta, con otras palabras, cuando se cuenta con un sistema lingüístico previamente establecido en las estructuras mentales (Haugen, 1956).

La palabra "bilingüismo" se utiliza para describir a las personas que dominan dos lenguas. En los estudios sociolingüísticos (Weinreich, Schweizer, Avronin, Rosenzweig, Karlinsky, Mayorov, entre otros), el concepto de bilingüismo se utiliza sólo para las características lingüísticas de los niños y adolescentes de familias inmigrantes (Zhizhko, Koudrjavitseva-Hentschel, 2011, pp. 114-119). Sin embargo, para el análisis sobre las implicaciones del bilingüismo y su impacto en la población migrante, es importante distinguir entre el bilingüismo natural y bilingüismo adquirido. El bilingüismo natural es un complejo fenómeno inherente en las personas que adquieren la L1 y L2 paralelamente, y para las cuales la lengua es la forma de percibir el mundo; les es característica la autoidentificación. En cambio, el bilingüismo adquirido se observa en los individuos con el avanzado dominio de L2, para los cuales la lengua es la forma de comunicarse con representantes de otras culturas.

En el presente trabajo se abordarán ambos tipos del bilingüismo: tanto natural, como adquirido, ya que los dos se relacionan con la problemática sociolingüística de los

migrantes. Por un lado, los migrantes de la primera generación se convierten en los bilingües por adquisición y, por el otro, sus hijos, los migrantes de segunda generación, se vuelven bilingües naturales.

Antes de iniciar el análisis, se presenta un breve panorama de los enfoques y métodos de la enseñanza de segundas lenguas como uno de los componentes de la problemática del bilingüismo adquirido. Albert y Obler (1978) sustentan que los enfoques y métodos utilizados para la enseñanza de L2 se han basado en los aportes de la lingüística aplicada para la enseñanza de lenguas extranjeras:

La enseñanza de una segunda lengua ha transitado desde el ya clásico enfoque auditivo y oral o audiolingual, construido siguiendo clásicos postulados de la lingüística estructural descriptivista americana y de la psicología conductista, hasta la más recientemente a través de enfoques comunicativos, influenciados más bien por la sociolingüística, el análisis textual y el análisis del discurso y la pragmática; así como por tendencias europeas de la lingüística aplicada que intentaron traducir los avances de estas nuevas disciplinas y enfoques en metodologías para la enseñanza de idiomas (Albert y Obler; 1978; Andersen, 1984).

Burt y Kiparsky (1972) afirman que si bien no se tienen respuestas definitivas sobre las cuestiones concernientes a la enseñanza de una segunda lengua, se ha podido demostrar al menos dos cosas:

1. Que el desarrollo de la lengua materna en los niños puede tener un efecto muy positivo para la excelencia académica y la literacidad en las dos lenguas;
2. Que se ha refutado inequívocamente la noción de que una exposición intensiva a una segunda lengua es la mejor manera de enseñar ésta a niños hablantes de una lengua minoritaria (Burt y Kiparsky, 1972).

A su vez, Dulay y Burt (1974) distinguen enfoques gramaticales y comunicativos en la enseñanza de una segunda len-

gua. El enfoque gramatical se fundamenta en el estudio de las formas lingüísticas o gramaticales. Para este método es importante que el alumno aprenda previamente los medios lingüísticos y adquiera las habilidades y más adelante las utilice para la comunicación. Se considera incorrecto aprender los medios lingüísticos y adquirir las habilidades a la par con la asimilación del contenido de comunicación, ya que esto imposibilita un aprendizaje efectivo. Según los seguidores del método gramatical, para asegurar la adquisición consciente de los medios lingüísticos y habilidades para su organización y uso, hay que formarlos antes de enseñar a los alumnos a trabajar con el contenido de comunicación.

Con lo que respecta al enfoque comunicativo, éste se organiza en torno a las funciones comunicativas que el alumno debe conocer. Para el método en cuestión, la lengua es, sobre todo, un medio de comunicación. A partir de Chomsky, se pone el acento en el aspecto creativo del lenguaje: no se trata de repetir las unidades lingüísticas dadas, sino ser capaz de formar todas las frases posibles utilizando los medios de L2 (competencia lingüística). La definición más amplia del concepto de adquisición de L2 a partir del paradigma comunicativo aparece con los estudios del lenguaje como fenómeno social: aprender una lengua extranjera no es sólo llegar a reconocer o producir todas las frases posibles de ésta, sino utilizarla en situaciones determinadas de comunicación -competencia comunicativa- (Richards, 1974, pp. 95-123).

Para lograr obtener las habilidades comunicativas orales básicas en una segunda lengua es necesario que éstas se consoliden en la lengua materna. Las investigaciones han comprobado que la persona monolingüe debe de superar un umbral de desarrollo de su lengua materna que le permita conseguir un grado de madurez cognitiva y lingüística desde el cual el aprendizaje de una segunda lengua implique enriquecimiento (Fillmore, 1975).

Los estudios llevados a cabo sobre la problemática de la adquisición de L2 han postulado la existencia de un sistema

lingüístico de la segunda lengua que el individuo internaliza durante el proceso de su estudio (Gardner y Lambert, 1959, pp. 266–272). Este sistema lingüístico internalizado sufre modificaciones sistemáticas a lo largo del proceso de asimilación, siendo esto la evidencia de que la adquisición de estructuras gramaticales ocurre en un orden predecible. De tal manera que la persona que estudia L2, crea su propia variante de este idioma que es más expresiva al inicio de su aprendizaje y se torna más neutral conforme avanza el proceso de la adquisición (Greenberg, 1966, pp. 73–113). Un proceso similar ocurre con las personas bilingües, sin embargo, se desarrolla en la dirección opuesta: los sistemas lingüísticos internalizados por el individuo conviven en él generando el constante diálogo de dos culturas, el conflicto que llega a agudizarse con el tiempo.

El problema del bilingüismo es uno de los más actuales en el siglo XXI, la época de migraciones y constantes desplazamientos de las personas debido a las facilidades de transportación rápida y relativamente segura, procesos de globalización y desarrollo tecnológico. Unas de las cuestiones que ocupan a los estudiosos respecto a los temas de bilingüismo y migración son las siguientes: bilingüismo natural y sus implicaciones socio-culturales, los aspectos psicopedagógicos del bilingüismo, el idioma de los inmigrantes y su interacción con la lengua del país de acogida, los estudios del idioma y cultura de los inmigrantes en orden para integrarlos de manera más eficiente y rápida a la comunidad del país de acogida, estudios comparativos de la integración a la cultura del país anfitrión de los adultos (primera generación de los inmigrantes y bilingües por adquisición) y sus hijos (segunda generación de los inmigrantes y bilingües naturales), entre otros.

Los estudios comparativos de los procesos de adquisición de L1, de L2, de L1 y L2 paralelamente (caso de bilingüitas naturales) o del avanzado dominio de L2 (bilingüismo adquirido), muestran que si bien existen semejanzas en la producción lingüística de los hablantes de una lengua como primera (por ejemplo, las personas que son portado-

res de inglés como lengua materna) y de la misma como segunda (inmigrantes mexicanos que aprenden inglés como L2), se observan además las discrepancias en otros planos. Así, el proceso de adquisición de la segunda lengua difiere del proceso de adquisición de la primera lengua por el hecho de que éste no ocurre en un tiempo determinado, como sucede en el caso de L1: en muchas ocasiones los factores no lingüísticos detienen temporalmente el proceso de adquisición. En la situación del aprendizaje de L1 y L2 paralelamente (bilingüismo natural) o del avanzado dominio de L2 (bilingüismo adquirido), los factores no-lingüísticos (sociales, psicológicos, etcétera) se consideran como posibles correlatos de diferencias verbales en el uso de la lengua modelo. Si bien, los hablantes tanto de primera como de segunda lenguas presentan al igual la variación con respecto a la duración de las etapas que atraviesan en el proceso de su adquisición, en el caso de los parlantes de segunda lengua se observa una mayor variación debido a los factores no-lingüísticos (Lambert, 1967).

Tomando en cuenta lo antes expuesto, un estudio sobre el bilingüismo debe considerar todas las dimensiones de este fenómeno: psicológicas, sociales, culturales, económicas, etcétera, a fin de comprenderlo de la manera más completa y profunda evitando las explicaciones deterministas y cerradas, que en muchas ocasiones dan una idea distorsionada de la problemática del bilingüismo¹.

Además, es importante contemplar que un bilingüe no es cualquier persona que se encuentra estudiando L2, sino que es el sujeto con el dominio avanzado de una lengua extranjera que puede competir en sus conocimientos con los nativoparlantes. En general, distinguir entre un sujeto bilingüe y uno que no lo es implica una tarea bastante compleja, sobre todo si se toma en cuenta que los grados de bilingüismo pueden variar de aspecto a aspecto y de

¹ Véase al respecto el artículo de Zhizhko E., Koudrjavitseva-Hentschel E. *Natural bilingualism as a cultural phenomenon and its impact in the cross-border tertiary education* // Innovación educativa "Educación terciaria transfronteriza", Vol. 11, No. 56 julio-septiembre de 2011. pp. 114–119.

habilidad a habilidad aun dentro del mismo individuo. No se debe perder de vista el hecho de que se está trabajando con un fenómeno psicolingüístico, sociocultural y neurofisiológico, inmensamente rico en su naturaleza. Los problemas que se llegan a generar en su presencia se deben a factores circundantes y a la incompreensión de la comunidad en general, del fenómeno y de las condiciones extraordinarias en las que vive la persona con *dos mundos en su interior* (Lightbown, 2000, pp. 431-462).

Hay que enfatizar que la bilingüidad en sí es un gran atributo para el sujeto: manejar dos lenguas, desenvolviéndose con ellas en contextos sociales y académico-cognitivos cada vez más complejos, pone al bilingüe en una posición ventajosa con relación al monolingüe. Sin embargo, existen varios factores que desfavorecen a los bilingües, ya que son la minoría, los *marginados* en las sociedades de monolingües.

El que una persona se convierta o no en bilingüe depende del contacto que puede tener con los distintos sistemas lingüísticos dentro de su ambiente social, del tipo de interacción que experimenta con las lenguas y de la relación entre ellas dentro del entorno social. La naturaleza del contacto influirá psicológicamente en su organización cognitiva y en la competencia lingüístico-comunicativa que desarrolle para cada una de sus lenguas (Babbe, 1995).

Otro causante del bilingüismo es el que los padres dominen dos lenguas (el caso típico de los migrantes), una de las cuales impera en la comunidad, y empleen ambos idiomas para comunicarse con sus hijos. En este caso, en la producción lingüística se observa la mezcla de ambos sistemas ("codeswitching"). Existen dos maneras en las que los bilingües perciben sus lenguas:

1. Ambas lenguas se consideran de la misma importancia o prestigio en la comunicación cotidiana (por ejemplo, el caso de angloparlantes que viven en México);
2. Una de las lenguas se ve como inferior (por ejemplo, el caso de hispanohablantes que residen en Estados Unidos).

En la primera situación, generalmente, los padres se preocupan por el desarrollo de ambos idiomas en sus hijos; en cambio, cuando socialmente las lenguas no tienen un mismo valor, los mismos padres tratan de evitar la posibilidad de bilingüismo.

Para definir las características socio-psico-lingüísticas de un bilingüe y sus tipos, es importante considerar la distinción entre la *fluidez superficial* en el manejo oral de una lengua y la *proficiencia académico-cognitiva* de la misma. Así, existen sujetos con *BICS* (Basic Interpersonal Communicative Skills) que logran una fluidez comunicativa en las situaciones cotidianas a las que se enfrentan usando L2, pero los que no pueden manejarla en una situación académica que implique una abstracción. Por otro lado, hay sujetos con *CALP* (Cognitive Academic Language Proficiency) que además de una fluidez comunicativa pueden manipular su L2 en las situaciones académicas descontextualizadas (Cummins, 1984). A partir de estas consideraciones se distinguen:

- el bilingüe natural, para quien la lengua es la forma de percibir el mundo; le es característica la auto-identificación (significancia, no objetivo);
- el bilingüe adquirido, para quien la lengua es la forma de comunicarse con representantes de otras culturas (objetivo, no significancia).

Sin embargo, existen los factores extralingüísticos que afectan la manifestación del bilingüismo. Hace algunas décadas este fenómeno se consideraba negativo y perjudicial debido al riesgo de empobrecimiento lingüístico. Sin embargo, perspectivas más recientes (Romaine, 1999) consideran que el uso combinado de ambas lenguas es una cuestión de acceso diferencial a los dos códigos que no conduce a un empobrecimiento lingüístico, sino al contrario, demuestra inteligencia verbal (Romaine, 1999, pp. 251-275).

En el estudio del fenómeno de bilingüismo es importante la caracterización del interlocutor (para el *switch*) en

términos de dominación. Para este fin se emplean los términos *lengua base (matrix language)* y *lengua injertada (embedded language)* con la intención de referirse a las dos lenguas o dialectos que se van alternando en la interacción. La elección de una u otra lengua como base puede responder tanto a razones psicolingüísticas como a razones sociolingüísticas (Boeschoten, 1990, pp. 91-99). Las principales características formales de la alternancia de código *lengua base lengua injertada* son las siguientes:

- afecta tanto al nivel léxico como al gramatical;
- no suelen alterar la estructura morfosintáctica de las lenguas en contacto;
- es habitual cambiar de código en medio de una frase cuando coincide el orden de los elementos en ambas lenguas;
- cuando las lenguas en contacto son tipológicamente diferentes, el cambio resulta más problemático, aunque no imposible;
- en mitad de una palabra no es común cambiar de un código a otro;
- el orden de los morfemas lo determina casi siempre la lengua base;
- los morfemas productivos generalmente son de la lengua base;
- la transición entre uno y otro código suele ser fluida, esto es, sin pausas, manteniendo el ritmo y la entonación.

La alternancia de código, como se ha dicho, viene motivada por múltiples circunstancias y cumple una amplia gama de funciones en la comunicación. He aquí algunas de ellas:

- indicar un cambio de tema o de actividad;
- seleccionar un destinatario de entre un grupo de oyentes;
- imitar, introducir un toque de humor;

- crear un juego de palabras;
- citar (estilo directo o indirecto);
- hacer un comentario marginal;
- matizar o enfatizar;
- mantener un secreto con alguno(s) de los oyentes;
- practicar una lengua determinada.
- alardear de un buen nivel en la lengua en cuestión.

El hecho de que una lengua deje de usarse con cierta regularidad contribuye eventualmente al olvido de una de esas lenguas y relegarse a tener simplemente un buen conocimiento de la misma. A esta situación del olvido (a menudo, obligado) de una de las lenguas (en el caso de los inmigrantes provenientes de los países "pobres" se trata de su lengua materna) contribuyen las políticas educativas de los países de acogida. Por ejemplo, en los Estados Unidos, debido a la férrea legislación sobre la escolaridad obligatoria de menores de edad, los hijos de los inmigrantes mexicanos deben de asistir a las escuelas ordinarias y cumplir con el programa, dedicando de este modo la mayor parte del tiempo al estudio de las materias en inglés y dejando de practicar su lengua materna. Además, la mayoría de los niños prefieren *no diferenciarse* de los compañeros de la escuela por hablar en otro idioma, por lo tanto, procuran comunicarse siempre en inglés. En muchas ocasiones, los niños y las niñas bilingües constituyen un *problema educacional* y son transferidos bajo diagnósticos altamente cuestionables a programas de educación especial (Cenoz, Perales, 2000, pp. 109-126). No es una casualidad que muchos programas de educación especial en países desarrollados estén poblados con tasas altísimas de niños y niñas bilingües procedentes de grupos minoritarios, indígenas o grupos de pocos recursos económicos.

En este sentido, el concepto de bilingüismo substractivo, usado por primera vez por Lambert (1974), comprende las consecuencias del bilingüismo vividas como amenazas, a saber, la atrofia de la lengua materna y la pérdida de la identidad étnica. La conciencia de este desarrollo puede llevar

a que el bilingüismo se mantenga durante el largo tiempo (o permanentemente) en el nivel de la capacidad lingüística mínima, necesaria para el interesado. De ahí que no se pueda postular de antemano que en la base del bilingüismo se encuentre un desarrollo que, en condiciones favorables de aprendizaje, ayude al individuo a conseguir un dominio fluido de la segunda lengua.

El hecho de que no se preste debida atención (cero asistencia social, recelo a la segunda generación, no hay exámenes para ellos en las escuelas, etcétera) al aspecto de estabilidad y, en general, a la situación concreta de los bilingües es preocupante. En primer lugar, la capacidad en la segunda lengua es juzgada en relación a la primera lengua o dominante en el país de acogida (la fonética predominante de un idioma, nula preparación de los maestros, nula oferta de ayuda psicológica, malas calificaciones, etcétera). En segundo lugar, existe la extendida suposición de que el proceso de la adquisición de dos idiomas por el individuo es vivido como algo positivo, como enriquecimiento de sus capacidades cognitivas o como instrumento de movimiento social y, por lo tanto, como algo deseable, lo cual es una contradicción por todo lo anteriormente expuesto, y podría tender hacia el abandono de las aulas, decremento en el interés por estudiar, agresividad o auto-segregación. Así, el fracaso escolar se viene arrastrando desde los primeros años de la escolaridad de los hijos de los inmigrantes mexicanos en los Estados Unidos y se convierte en deserción escolar en la secundaria.

El uso de dos idiomas en el ámbito escolar depende en primera instancia de la capacidad idiomática de la que ostenten los involucrados, sin que sea su origen el elemento decisivo, pues al prolongarse la duración de la estadía y al crecer la confianza frente a los que acuden en busca de consejo se aperturan las posibilidades.

Manejar dos sistemas lingüísticos le otorga a la persona la posibilidad de poseer dos medios para desarrollarse, para acercarse a otros conocimientos, para construir una visión del mundo más amplia. Logra una *plasticidad* men-

tal que se manifiesta, por ejemplo, en su temprana conciencia metalingüística y su capacidad de análisis, y además le permite comprender mejor un mundo multicultural.

Sin embargo, hay que subrayar que el potencial del bilingüismo es exorbitante debido a los beneficios que otorga al individuo, por lo tanto y debido a la imagen bi-polar del mundo, sus horizontes son verdaderamente amplios en cualquier área del conocimiento, puesto que la conciencia de autoanálisis fue desarrollada con creces.

Es de lamentar que la sociedad ha brindado tan poca atención al fenómeno de bilingüismo y no ha podido percibir todas las bondades que trae a la persona el dominio de varios sistemas linguoculturales para su desarrollo personal. Por ello se ha generado una serie de problemas que preenjucian la valoración del bilingüismo de los sujetos con niveles de bullying cada día más acentuados, y ellos en respuesta a la discriminación, muestran su heterogeneidad mediante mezcla de palabras, regularmente, de dos idiomas: spanglish (Español-Ingles), Arabish (Árabe-Ingles), Itinglish (Italiano-ingles), Farglish (Farsi-Ingles), etcétera, como una forma de sobrellevarlo. Es importante constatar que en la mezcla de dos idiomas, mediante la práctica de códigos como gestos faciales, expresiones, etcétera, se da una especie de defensoría a todas luces benéfica para la preservación de su cultura de raíz, protegiendo así el uso generacional de un idioma en particular.

Es necesario por éstas y otras muchas razones abrir la educación temprana al mundo interior del lenguaje humano, de la diversidad lingüística, del conocimiento intercultural. Quizá ellos, los más pequeños, puedan construir en la Aldea Global del futuro un mundo de humanismo y solidaridad mutua.

BIBLIOGRAFÍA

- WALLACE E., Lambert, "A Social Psychological Bilingualism", en *Journal of Social Issues*, vol. 23, núm. 2, (abril 1967), pp. 91-109.
- ALBERT, M. y Obler L., *The Bilingual Brain*, Cambridge, Academic Press, 1978.
- ANDERSEN, R., "The One to One Principle of Interlanguage Construction" en *Language Learning*, No. 34, (1984), pp. 77-95.
- BOESCHOTEN, H., "Asymmetrical code-switching in immigrant communities" en *Network on Code-Switching and Language Contact*, European Science Foundation, Londres, (1984), pp. 91-99.
- BURT, M., y Kiparsky, C., *The Gooficon*, Newbury House, Rowley, 1972.
- CENOZ, J. y Perales, J., "Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas" en C. Muñoz (editores), *Segundas lenguas*, Barcelona, Ariel, (2000), pp. 109-126.
- CUMMINS, J., "The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education" en J. E. Alatis, *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*, Washington, 1980.
- FILLMORE, C., *Santa Cruz lectures on deixis 1971*, Indiana University Linguistic Club, Bloomington, 1975.
- GARDNER, R., y Lambert, W. "Motivational Variables in Second Language Acquisition" en *Canadian Journal of Psychology*, No. 13, (1959), pp. 266-272.
- GREENBERG, J., "Some Universals of Grammar with particular reference to the Order of Meaningful Elements", en *Universals of Language*, MIT Press, Cambridge, (1966), pp. 73-113.
- HAUGEN, E., *Bilingualism in the Americas*, American Dialect Society, Alabama, 1956.
- LAMBERT, W., "Culture and Language as Factors in Learning and Education" en Abond & Meade, *Cultural Factors in Learning and Education*. Washington D.C., 1974.
- LIGHTBOWN, P., "Classroom SLA research and second language teaching" en *Applied Linguistics*, No. 21, (2000), pp. 431-462.
- RICHARDS, J., "You can't learn without goofing" en *Error Analysis*, Longman, Londres, (1974), pp. 95-123.
- ROMAINE, S., "Bilingual language development" en M. Barrett (editor), *The Development of Language*, Sussex: Psychology Press Ltd, (1999), pp. 251-275.
- ZHIZHKO, E., y Koudrjavitseva-Hentschel, E., "Natural bilingualism as a cultural phenomenon and its impact in the cross-border tertiary education" en *Innovación educativa "Educación terciaria transfronteriza"*, Vol. 11, No. 56, (julio-septiembre de 2011), pp. 114-119.

MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN DE NIÑOS JORNALEROS AGRÍCOLAS

Ma. de Lourdes Salas Luévano

Introducción

El derecho que tienen los niños y los jóvenes a la educación constituye un aspecto fundamental para el desarrollo humano, vigente en la mayoría de los países. En el ámbito educativo México ha registrado importantes avances, sobre todo en materia de cobertura en el nivel básico. No obstante estos logros, el sistema educativo continúa enfrentando retos importantes, como disminuir las disparidades y de exclusión social que aún se reflejan en los diferentes niveles de enseñanza. Este documento aborda la situación en que se encuentra la población infantil-juvenil jornalera agrícola migrante, que se desplaza a trabajar junto con sus familias a las diferentes zonas de producción agrícola, con lo cual, si bien se amortigua el problema del ingreso familiar, contribuye a fomentar el analfabetismo, la deserción, la baja escolaridad y a la ausencia de tener un futuro mejor.

Situación de la migración y educación de los niños jornaleros agrícolas

Las continuas y profundas crisis económicas que han afectado a México desde hace más de tres décadas han propiciado la ampliación de la pobreza en los diferentes sectores de la población e incrementado el desplazamiento de miles de mexicanos hacia los Estados Unidos o hacia otras entidades federativas del territorio nacional, para salir en busca de empleo u oportunidades que garanticen su supervivencia. En este contexto, el padecimiento de la pobreza en las zonas rurales prolonga la expulsión de fuerza de trabajo, manifies-

tando con ello las enormes desigualdades sociales, económicas y regionales que se viven al interior del país.

En México, como en el resto de los países, se distinguen dos tipos de movimientos poblacionales que implican el cruce de límites geopolíticos y administrativos conocidos como: *a)* migración interna, que se caracteriza por tener un predominio de movilidad poblacional entre entidades federativas; y *b)* migración externa, referida a migración internacional o entre países.

Paré (1980), caracteriza la migración desde cinco vertientes principales: *a)* la migración rural-urbana, que comprende la movilidad de personas que salen de su lugar de origen en la búsqueda de empleo. Este movimiento, se encuentra en estrecha relación con los cambios de industrialización que se registran en las ciudades y el empleo en el campo; *b)* la migración urbano-rural, constituida como un fenómeno que obedece principalmente a causas de tipo psicosocial y ecológicas. Se manifiesta cuando en las grandes urbes se registran siniestros diferentes tales como terremotos, altos índices de contaminación, inseguridad, etcétera; *c)* urbano-urbano, migración que se presenta entre estados y/o regiones. Obedece al atraso económico de uno por el mejor nivel de desarrollo económico alcanzado en el otro; *d)* rural-rural, se refiere al movimiento que resulta de un desarrollo agrario insuficiente en términos de capacidad de generación de empleos, en el que las personas han tenido que emigrar con el objeto de trabajar en otros espacios agrícolas; *e)* internacional, referida a los desplazamientos de personas que cruzan una frontera, cambian su lugar de residencia e ingresan con una nacionalidad extranjera al país de llegada.

De igual forma, la migración que se hace al interior de un país se caracteriza por ser definitiva, temporal, pendular y golondrina. La migración definitiva se refiere al cambio definitivo del lugar de residencia la cual puede darse entre las diferentes regiones, los municipios y/o entre entidades federativas. La migración temporal se refiere a la población que se desplaza hacia otra localidad, municipio, región o entidad federativa, pero que no cambia de manera

definitiva su lugar de residencia. La migración pendular se trata de una modalidad de la migración temporal porque no hay cambio definitivo del lugar de residencia, se caracteriza por desplazamientos diarios o semanales y se realiza en distancias cortas (mismo municipio, región u otra entidad federativa). Por su parte, los migrantes golondrinos están conformados por personas y/o familias que recurren al desplazamiento constante, carecen por lo general de residencia fija, tienen regresos esporádicos a sus lugares de origen y la actividad económica laboral que desarrollan es de manera itinerante.

Este último tipo de migración tiene estrecha relación con el proceso de modernización suscitado en el campo mexicano, vinculado a las transformaciones que se manifiestan en el sistema agroalimentario mundial, lo que se refleja en la reorganización de los procesos productivos, la transformación de las estructuras sociales agrarias y el agotamiento del patrón de cultivos tradicionales, entre otros.

En la República, estados como Baja California, Estado de México, Sinaloa, Sonora, Jalisco, Nayarit, San Luis Potosí, Michoacán y Zacatecas, entre otros, se caracterizan por emplear a población jornalera agrícola para desarrollar actividades relacionadas con el cultivo del tomate, algodón, melón, chile, caña, cebolla, pepino y pimiento (Seefó, 2005). Se han convertido en polos productivos y de atracción para estas poblaciones por su elevada demanda de fuerza de trabajo agrícola. En estas zonas, a diferencia de las expulsoras¹, los beneficios de los sistemas de riego, la inversión rentable de capitales y su vinculación con los mercados internacionales han generado lugares de trabajo y producción muy rentables para los grandes productores.

¹ Las zonas expulsoras están caracterizadas por ser altamente improproductivas en términos comerciales, dando lugar a actividades de subsistencia. En estas zonas existe una elevada proporción de población rural e indígena con reducidos niveles de bienestar y escasas actividades productivas, aspectos que sin duda han incidido en un aumento de la migración (PAJA, 2010).

En este tenor, se reduce la superficie sembrada de granos de consumo popular como el frijol, maíz, trigo, arroz, etcétera, y se da impulso al cultivo de exportación o de vanguardia, debido esencialmente a su rentabilidad y al crecimiento de los mercados para su comercialización, entre ellos, las hortalizas, los frutales y flores de invernadero, que demandan enormes cantidades de fuerza de trabajo, suministrada sobre todo por los grupos de trabajadores, jornaleros agrícolas que se desplazan junto con sus familias —en las que se incluyen adultos mayores, jóvenes, mujeres y niños— a las zonas de producción para emplearse por largos periodos para realizar actividades de siembra, recolección y cosecha (Montaño, *et. al.*, 2005; Rivera, 2005).

En efecto, los hijos de los jornaleros migrantes desde edades muy tempranas (en promedio desde los cinco o seis años) y con dependencia del tipo de cultivo, son incorporados al trabajo para realizar actividades que van desde la recolección y selección de frutas u hortalizas, empaquetado, carga e incluso acarreo, actividades que son operadas en igualdad de condiciones y exigencias laborales que se les hacen a los adultos.

Si bien es cierto, con el trabajo infantil en los campos agrícolas se complementa el ingreso familiar pero no resuelve su situación de pobreza y sobrevivencia; también contribuye al incremento de la deserción escolar y de las posibilidades de tener en el futuro un mejor empleo.

Autores como Valdivieso (2007) sostienen que el trabajo infantil es un reproductor de la pobreza pues la falta de educación hace más probable que estas personas se desempeñen en trabajos de baja calificación y se expongan a condiciones precarias en el mercado laboral, perpetuando así la desigualdad social.

Rojas (2004) comenta que en las zonas de atracción migratoria las niñas y los niños jornaleros migrantes nacen y crecen entre la explotación laboral, la miseria, el hacinamiento y la carencia de los servicios básicos, entre ambientes socioculturales diversos que les exigen permanentes esfuerzos de adaptación pero que al mismo tiempo los hacen

sujetos de discriminación, estigmatización y exclusión. La desnutrición, la insalubridad, el analfabetismo y la baja escolaridad son rasgos característicos de este grupo infantil.

Bajo este escenario y debido al patrón migratorio adoptado por estas familias, muchos menores viajan también para trabajar como jornaleros agrícolas o en acompañamiento de sus padres y hermanos que se dedican a tal actividad; se trasladan de un lado a otro, por lo que no se inscriben a cursos regulares en la escuela y/o interrumpen de manera frecuente la actividad escolar (lo que constituye un grave rezago educativo), lo que ocasiona en el ámbito educativo un nuevo tipo de estudiante que por lo general no se contempla en los esquemas educativos tradicionales y no puede ser atendido por los programas regulares: el estudiante migratorio (Lunon 1988)².

En efecto, los estudios sobre la escolaridad y la continuidad educativa de los hijos de los jornaleros agrícolas migrantes constituye un tema poco explorado en los estudios de migración en México pese a que en los últimos años se ha ampliado el conocimiento sobre las características educativas de este sector infantil y su acceso a la educación como un derecho universal fundamental, señalado de manera reiterada en eventos y documentos como:

- a) La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948): se hizo el señalamiento de que *toda persona tiene derecho a la educación*, sustentado en el Art. 26, párrafo 1, que indica *Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria.*

² De acuerdo a Lunon (1988), *Un estudiante migratorio es un niño cuyo padre o encargado, es un trabajador agrícola migratorio o un pescador que viaja de un distrito o un área administrativa escolar a otra durante el periodo lectivo regular. El niño puede haber interrumpido su educación como resultado de este traslado, el cual se hace para que el niño, su encargado, o un miembro de su familia inmediata, obtengan un empleo temporal o estacional en actividades agrícolas o de pesca.*

- b) La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia (1990).
- c) Foro Consultivo Internacional sobre Educación para todos realizado en Dakar Senegal (2000).
- d) En la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU; 2000) se acordó implementar estrategias y ejes acción para dar cumplimiento a ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), en donde el tema de la educación se constituye en el ODM2.

A pesar de estos planteamientos y de que en la mayoría de los países (en los que se incluye México) la educación básica torna ser obligatoria, existen factores socioeconómicos y culturales que influyen en su cabal cumplimiento. Así, por ejemplo, los niños y las niñas que viven en los hogares más pobres de las áreas rurales son, sobre todo, quienes tienen las mayores probabilidades de no asistir a la escuela.

La información del cuadro No. 1 nos muestra el rezago educativo de niños y jóvenes que se encuentran en el grupo de edad de 6-14 años (edad promedio para cursar estudios en el nivel de primaria y secundaria) que no acceden al servicio escolar y, por tanto, que no saben leer ni escribir, representados en un 11.2%, situación que afecta más a las mujeres, pues estas alcanzan el 53.43% mientras que los hombres el 46.57%.

Cuadro 1
Población de 6 – 14 años
que no sabe leer ni escribir según sexo

Edad	Total	%	Hombres	Mujeres
6 años	1,183,607	53.1	610,482	573,125
7 años	489,472	21.9	263,998	225,474
8 años	234,544	10.5	130,827	103,717
9 años	122,812	5.5	70,089	52,723
10 años	76,261	3.4	44,973	31,288
11 años	37,727	1.6	22,155	15,572
12 años	31,596	1.4	18,411	13,185
13 años	25,703	1.1	14,760	10,943
14 años	25,561	1.1	14,500	11,061
Total	2,227,283	11.2	1,190,195	1,037,088

Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010

Si bien es cierto que la problemática educativa se manifiesta en todos los niveles, ésta tiende a agudizarse mucho más en poblaciones de escasos recursos económicos, y la población jornalera agrícola infantil no es la excepción; en este sentido, los menores de este sector presentan problemas que tienen relación con aspectos como: *a)* cobertura, pues la mayoría no acceden a los servicios educativos; *b)* asistencia, continuidad y progresión, porque los que logran inscribirse en las escuelas para migrantes no asisten de manera regular o desertan en periodos intermedios del ciclo escolar, *c)* eficiencia terminal, puesto que la deserción escolar impide que los menores concluyan su educación básica, y *d)* aprovechamiento.

De acuerdo a los resultados que arroja el Diagnóstico del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (SEDESOL; 2010), la necesidad de obtener mayores ingresos obliga a los jornaleros a llevar a sus hijos a los campos agrícolas. Las familias fundamentalmente se apoyan en ellos en la realización de las tareas que se les encomiendan en estos lugares. Muchos acompañan a sus padres en la recolección de verduras, caña de azúcar y frutos. En otros casos, las niñas son destinadas al cuidado de los hermanos pequeños

y a las labores propias del hogar, a fin de que las madres salgan al campo a trabajar, olvidándose por completo de la posibilidad de ir a la escuela y perpetuando generacionalmente el círculo de pobreza en que viven³.

En el Cuadro No. 2 se observa que en el año 2007 cerca más de un millón de la población menor de 18 años trabajaba en actividades del sector agropecuario, de la cual el 62.8% no había concluido la primaria debido a su incorporación al trabajo en el campo.

Cuadro 2
Población de 5-17 años
ocupados en actividades agropecuarias

Grupos de edad	Población	%
5 a 9 años	85,778	8.11
10 a 13 años	330,296	31.22
14 a 17 años	641,989	60.68
Total	1,058,063	100

Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), 2007

En el mismo Diagnostico (SEDESOL; 2010) se hace hincapié que es necesario tomar medidas para atender la problemática en que se desenvuelven estos menores, ya que en el futuro próximo los niños jornaleros no contarán con el capital humano necesario para realizar actividades diferentes al trabajo de campo y tendrán que enfrentarse a condiciones similares a las que viven hoy junto con sus padres.

Garantizar la continuidad educativa de los hijos de jornaleros migrantes representa enormes retos para los gobiernos en turno, de hecho, en la actualidad se cuenta con programas que tienen como objetivo apoyar a este sector

³ Lo anterior a pesar de violentar lo estipulado en documentos como la Declaración de los Derechos del Niño proclamada por la ONU en 1959, la cual indica que *No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada; en ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o su educación o impedir su desarrollo físico, mental o moral.*

de la población, implementados a través de instituciones como la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (Nivel Medio Superior), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA), la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y las Secretarías de Educación estatales.

Dentro de los objetivos planteados en los programas educativos enfocados a la población infantil jornalera agrícola que se encuentra en edad escolar, se puede hacer mención a los que abordan el aspecto pedagógico (propuesta y desarrollo de planes y programas curriculares acorde a sus características de movilidad, material didáctico, docentes preparados, eficiencia administrativa); otros se han encaminado hacia el significado de la escuela, atribuido por los niños y por sus padres, para el futuro inmediato y a largo plazo de la familia en general y de los menores en particular. Del mismo modo, se han creado otro tipo de programas cuya intención es brindar mejores condiciones de vida para las familias jornaleras, en los que se incluye la construcción, reparación y mejoramiento de la infraestructura de los albergues y los campamentos donde residen de manera temporal; así, se puede hacer mención a programas como:

- Programa Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPIM), implementado por el CONAFE⁴, con el que se ofrece un sistema de evaluación flexible que permite la promoción, acreditación y certificación de manera oportuna, ya que se entrega antes de que el niño migre una boleta parcial o final o un certificado. Así, se apoya la continuidad educativa de la población infantil migrante, por ejemplo, en el 2008 se atendieron a 7,168 alumnos que cur-

⁴ El MEIPIM se implementa desde el año de 1989 en cuatro estados de la República, logrando su consolidación en el año 2000. Su enfoque intercultural permite reconocer las diferencias y proponer la igualdad de oportunidades por medio del respeto y tolerancia a la diversidad y pluralidad cultural, reconocer y valorar la diferencia.

saron estudios de preescolar y primaria (CONAFE; 2009).

- Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM) de la Nivel Medio Superior⁵, cuyo propósito es el de promover la atención educativa intercultural de nivel preescolar y primaria a las hijas e hijos de familias jornaleras agrícolas a través de la coordinación de esfuerzos interinstitucionales, lo que se busca alcanzar a través de la operación, seguimiento, evaluación y ajuste permanentes de un modelo educativo que asegure equidad en la cobertura y en la calidad del servicio en la población que comprenda las edades entre los 3 y 14 años de familias jornaleras agrícolas, migrantes y asentadas, mestizas e indígenas.
- Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA) impulsado por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), tiene como objetivo abatir el rezago que enfrenta este grupo de población mediante la articulación de acciones con los tres niveles de gobierno y los sectores social y privado con el fin de generar igualdad de oportunidades y la ampliación de sus capacidades⁶.

⁵ Este programa tiene como finalidad el de contribuir a mejorar la calidad de vida de las hijas e hijos de familias jornaleras agrícolas migrantes a través de la atención educativa en el nivel primaria y preescolar, garantizando el acceso, permanencia y logro educativo de esa población en un marco de calidad, equidad y justicia que considere su movilidad geográfica, sus características y condiciones de vida específicas.

⁶ Incluye la construcción, rehabilitación y equipamiento de Unidades de Servicio Integrales o albergues para proporcionar atención a la población jornalera agrícola; mejorar las condiciones de alimentación de niños y niñas; otorgamiento de becas para las familias y sus hijos; construcción, rehabilitación o equipamiento de centros de educación para la población en edad escolar; acciones de información en materia de derechos humanos, laborales, de la infancia; promoción y atención a la salud y alimentación; educación y alfabetización; expedición de documentos de identificación; protección social de los jornaleros agrícolas durante el proceso migratorio que comprende gastos funerarios, traslado y gastos, principalmente.

Se trata de programas que sólo paliar las condiciones socioeconómicas en las que viven estos sectores de la población, pero que finalmente no resuelven la problemática del presente ni mucho menos la del futuro. Antes bien, el rezago educativo que padecen cobra especial relevancia porque representa la decisiva permanencia de la reproducción de una reserva inagotable de fuerza de trabajo, susceptible de explotación.

Conclusiones

A pesar de los esfuerzos y las acciones emprendidas por los tres niveles de gobierno en México en torno a la problemática que envuelve a las familias jornaleras agrícolas migrantes, existe un largo camino por recorrer. Si bien se han instrumentado programas sectoriales para garantizarles un mayor nivel de bienestar, la desigualdad económica y social en la que se encuentran, obliga a hacer uso del trabajo infantil para incrementar el ingreso del hogar, situación que orilla a que un enorme porcentaje de niños y jóvenes, hijos de jornaleros agrícolas, no terminen su educación básica y se integren al mercado del trabajo.

En este sentido, se hace necesaria la implementación de políticas y de programas integrales e interregionales encaminados a que se dé plena garantía a los derechos que en materia de salud, trabajo, educación, cultura, seguridad social, etcétera, tienen las familias jornaleras agrícolas en lo general, y en lo particular, hacer valer para los hijos de éstos el contenido explícito del marco legal nacional e internacional que niega el trabajo infantil y la obligatoriedad del Estado de proporcionar educación a los niños y niñas.

BIBLIOGRAFÍA

- CONAFE, *Alas para la equidad. Educar en la diversidad*. Órgano Informativo de Consejo Nacional de Fomento Educativo, año 1, núm. 8. (Febrero de 2009).
- DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS, "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990. Consultado el día 17 de junio de 2011 en la <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN. MARCO DE ACCIÓN DE DAKAR. "La educación para todos: cumplir con nuestros compromisos colectivos". Consultado el día 17 de junio de 2011 en la <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- FRANCO, Martha, "Desgranar café, desgranar la vida", en *Revista para Maestros de Educación Básica. Entre maestros*, Universidad Pedagógica Nacional, vol. 5, núm. 15, (Invierno 2005), México.
- GONZÁLEZ, Nicolás Rigoberto, "La población infantil jornalera migrante" en *Revista para Maestros de Educación Básica. Entre maestros*, Universidad Pedagógica Nacional, vol. 4, núm. 10, (Otoño 2004), México.
- INEGI, *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, Módulo Infantil*, México, 2007.
- LANDERRECHE, Cecilia, *Niños jornaleros, la prioridad*, nota periodística: Periódico El Universal, Jueves 12 de junio de 2008.
- LUNON, Janis K, *Migrant Student Record Transfer System: What Is It and Who Uses It?*, ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Las Cruces, New Mexico, Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC. U.S., Arkansas, (1988).
- ONU, *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Consultado el día 17 de junio 2011, en la <http://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml>.
- _____, *Declaración de los Derechos del niño*, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, resolución 1386 (XIV), 20 de noviembre de 1959, principio 9. Consultado el día 18 de julio de 2011, en la http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/25_sp.htm
- _____, *Declaración del Milenio*. Consultado el día 17 de junio de 2011 en la <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- ROJAS, Rangel Teresa, "El enseñante en un contexto educativo multicultural: retos del trabajo escolar con la población infantil jornalera migrante" en *Revista para Maestros de Educación Básica. Entre Maestros*, Universidad Pedagógica Nacional, vol. 4, núm. 10, (Otoño de 2004), México.
- SEDESOL, *Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA)*. Reglas de operación del programa, 2005.
- _____, *Diagnóstico del Programa de atención a jornaleros agrícolas*, 2010.
- SEEFÓO, López José Luis, "Ser jornalero agrícola hoy" en Barragán López, Estebán, (coordinador), *Gente de campo, patrimonios y dinámicas rurales en México*. vol. 2, el Colegio de Michoacán, México, 2005.
- SEP, *Reglas de Operación para el Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes 2002*. SEP, SEByN-DGIE, Diario Oficial de la Federación. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, SEGOB, Talleres Gráficos de México, México, 13 de marzo del 2002.
- _____, *Reglas de Operación del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes 2006*, México, 23 de febrero de 2006. Consultado en la [www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Reglas/2006/23022006\(3\).pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Reglas/2006/23022006(3).pdf)
- VALDIVIESO, Azul, "Derechos humanos y trabajo infantil en el estado de Hidalgo" en *Xihmai*, núm 3, revista semestral de investigación de la Universidad La Salle Pachuca, Enero-Junio.

LA MIGRACIÓN COMO FACTOR CLAVE EN EL ESPACIO DE EDUCACIÓN TRANSNACIONAL

Nataliya Avshenyuk

Introducción

El concepto de espacio de educación transnacional fue presentado en el año 2005 por el científico alemán C. Adick y desarrollado a partir de la teoría de espacio de T. Faist y L. Pries, en el contexto de la sociología de la migración (Adick, 2005, p. 244).

A partir del concepto *espacio de educación transnacional*, la migración no se entiende como un proceso unidireccional que se da entre las áreas de origen y destino, sino como un *componente genuino de biografías continuas* (Pries, 1996, p. 458).

El presente artículo, analizará el potencial que guarda el concepto de espacio de educación transnacional en investigaciones de educación internacional y transfronteriza.

Supuestos teóricos subyacentes del concepto del espacio de educación transnacional

Los científicos sociales Ludger Pries y Thomas Faist consideran el fenómeno del transnacionalismo y desarrollo social transnacional como *transmigración*. En particular, Pries afirma que esta migración da lugar a *un tipo de vida nómada moderna, derivada de los espacios sociales transnacionales*, o como lo denomina Faist de *espacios transnacionales*. Dichos espacios pueden extenderse por las naciones o continentes y se constituyen a través de la conducta de los transmigrantes. De acuerdo con el enfoque de espacios transnacionales, la migración ya no es entendida *como un cambio entre dos sitios (el de origen y destino), sino como componentes originales de biografías definitivamente continuas* (Pries, 1996, p. 458).

Faist hace hincapié en que no siempre los países de acogida son parecidos a los países de nacimiento de los migrantes, incluyendo su geografía, gobierno, cultura, etcétera. Al mismo tiempo, el autor pone atención al discurso iniciado en el 1990 por los etnógrafos N. Glick Schiller, L. Basch y C. Blanc-Szanton, quienes centraron sus investigaciones en el fenómeno de las así llamadas *áreas sociales*, que se crean por los mismos migrantes a fin de relacionar su cultura de origen con la del país de su residencia. Los resultados de estos estudios sentaron las bases de la perspectiva transnacional de los procesos migratorios (Hornberg, 2009, p. 248). Sin embargo, Pries y Faist cambiaron el término *área social* por *espacio social* fundamentándolo de la siguiente manera:

... sugerimos entender por espacio social transnacional, las interrelaciones pluri-locales, las cuales son configuraciones condensadas relativamente estables de las rutinas diarias, simbolismo y artefactos, localizados en varios sitios o propagados en diferentes áreas. Los espacios sociales transnacionales emergen junto con los transmigrantes y compañías transnacionales y se determinan mutuamente (Pries, 1996, p. 504).

Es evidente que el término *espacio* no se usa en el sentido de espacio físico o de ubicación, sino para definir las relaciones relativamente estables y culturalmente definidas entre los individuos. Los científicos están convencidos que el concepto de espacios sociales transnacionales permite reorganizar las relaciones transnacionales que existen a nivel del Estado, en aquéllos que tienen consecuencias provocando acciones nacionales y organizaciones sistemáticas y coadyuvan al desarrollo de las personas en su vida social cotidiana (Bravo-Moreno, 2009, pp. 288-292).

Hornberg subraya que la participación en los procesos transnacionales es posible sin movimientos geográficos de las personas; por ejemplo, a través del internet (Hornberg, 2009, p. 249). En la vida moderna de nuevas tecnologías y rápido desarrollo social, la comunicación no representa un obstáculo a pesar de la distancia geográfica. En este sentido, la perspectiva de migración juega el papel clave en la con-

ceptualización del fenómeno del espacio educacional transnacional.

El análisis de las fuentes bibliográficas del área de la educación mostró que sólo unas pocas de ellas abordan el concepto de espacio educacional transnacional. Adick conceptualiza espacio educacional transnacional vinculando tres discursos paralelos: la socialización en el espacio transnacional, convergencia transnacional en educación y la educación transnacional en sí (Adick, 2005, p. 262-266). Así, los planteamientos de socialización en espacios transnacionales enunciados por T. Faist y L. Pries fueron desarrollados a partir de la perspectiva sociológica en migración. El término convergencia transnacional en educación es representado a través de la evolución isomórfica de la educación, la cual es, al mismo tiempo, un prerrequisito y el resultado del espacio educacional transnacional. Esto sucede a causa de que la participación en el espacio educacional transnacional depende de la conectividad de los procesos educativos, experiencia de aprendizaje, contenidos curriculares, certificaciones, etcétera.

La educación transnacional en sí toma en cuenta la dimensión económica de la educación. Este término identifica las oportunidades de aprendizaje tales como los cursos a distancia en línea, usualmente ofrecidos por organizaciones internacionales de educación en operación, colegios, universidades y proveedores privados de servicios profesionales.

Como puede observarse, en la base de estos enfoques se encuentran las interrelaciones transnacionales situadas al lado y debajo de los niveles de la sociedad del país de acogida. La definición del espacio introducida en estos términos comprende una relación social y simbólica de las personas en y entre los territorios y localidades. Para la concepción del espacio educativo transnacional esta referencia se extiende a las relaciones teóricas con la socialización de los migrantes en espacios sociales transnacionales.

El debate acerca de la relación de la cultura étnica con las estructuras existentes predomina en la visión sobre la

inmigración y educación. El objetivo de la mayoría de los estudios transnacionales es averiguar cómo los grupos de los migrantes reconstituyen a través de la historia su pertenencia cultural y movilizan las identidades basadas en distribuciones territoriales cruzando las fronteras geopolíticas, así como detectar los desafíos pedagógicos existentes en los sistemas educativos de los países anfitriones. Los estudios transnacionales modernos han mostrado que actualmente, en el ámbito de las investigaciones sobre la migración, es necesario cambiar las miradas de los territorios como espacial y geográficamente fijados hacia los procesos sociales que transcurren en el mundo y lo dividen en los espacios transnacionales. Además, es el tiempo para dejar de usar los términos tales como *local* y *global* para describir los espacios (Bravo-Moreno, 2009, p. 420).

Antes de analizar la situación contemporánea de la educación transnacional es importante contextualizar la educación y presentar las características socioculturales del país cuyo sistema educativo será el objeto del estudio. Se trata de los Estados Unidos, donde desde el siglo XIX y como consecuencia de largas olas de inmigración surgieron las políticas públicas dirigidas a la apertura de un número considerable de escuelas públicas mantenidas por el gobierno.

Las escuelas públicas consideradas como *el motor de equilibrio social* de la república (sin embargo, no lo fueron para los hijos de los inmigrantes) en realidad se abrían para evitar los conflictos con Europa, incluyendo las tensiones religiosas. Estos datos históricos atestiguan que el sistema de escuelas financiadas por el Estado comenzó a reemplazar la red de escuelas semi-públicas independientes y de caridad. Las nuevas instituciones educativas fueron designadas para lograr las metas sociales y políticas. El movimiento común de escuelas ayudó a absorber a los inmigrantes del siglo XIX que llegaban inicialmente del norte y oeste de Europa (1830-1840), y posteriormente del sur y este de Europa (1880-1890). Los historiadores americanos enfatizan que, desde el punto de vista domi-

nante anglo-sajón y protestante, la entrada del inmigrante amenazaba con la tensión social y el desorden. La mezcla política del protestantismo y la fe en el capitalismo y el republicanismo ayudaron a definir los deseos de las reformas para el control moral y crear un *americano* deseable al sistema a través de la educación estatal (Urban, Wagoner, 2003).

Los inmigrantes, a su vez, se indignaron de que el movimiento de la escuela común tratara de *americanizar* a sus hijos a expensas de las costumbres y creencias tradicionales. El comienzo del siglo XX vio una escalada en la batalla de la decisión cultural e identidades, incluyendo nuevas ansiedades, no sólo por la inmigración Europea del sur y de oeste de Rusia, sino también por la inmigración del este de Asia. En los Estados Unidos las historias de inmigrantes son también continuas y contemporáneas. Recientemente, las olas de inmigración han incluido a los vietnamitas y coreanos, así como las nuevas olas de inmigración del este Europeo y Rusia (Jones, 2003, p. 330).

El punto es que el patrón histórico de la relación entre la migración y el nacionalismo en los Estados Unidos afecta el momento contemporáneo. El tema del orgullo nacional aparece en el siglo XIX y contiene las experiencias notables obtenidas como una sociedad de inmigrantes, las relaciones de la iglesia y el Estado y los cambios de dirección en los flujos de inmigrantes. En las siguientes páginas se analizan las prácticas políticas contemporáneas y sus implicaciones en materia de educación e inmigración en los Estados Unidos.

Las prácticas contemporáneas de la política educativa y sus implicaciones en la movilidad social de los migrantes transnacionales

Migración ha sido el canal clave para la movilidad: una oportunidad para ganar dinero, ver lugares nuevos, conocer nuevas culturas y acumular bienes de consumo. Migración,

sin embargo, es un proceso variado, puede ser estacional o a corto plazo o de mucha más duración, incluso permanente; lleva diferentes niveles de riesgo en términos de seguridad, pago de los salarios y de la legalidad y, por lo tanto, tiene implicaciones diferenciales para los ingresos, las remesas y los consumos; esto requiere diferentes niveles de habilidades y recursos, tanto financieros como sociales.

Hoy en día, los migrantes representan más de la mitad de la población estudiantil en los sistemas educativos de muchos países. Los países donde los migrantes internacionales constituyen una gran proporción de la población normalmente son de habla inglesa, es decir, Australia (20%), Canadá (19%) y los Estados Unidos (13%) (Report of the Secretary-General, 2006).

Estos flujos crean nuevos retos para instituciones educativas en los países mencionados ya que preparan a los jóvenes para el mercado laboral y la ciudadanía. La educación formal ha sido vista como principal vía de movilidad socio-económica, el camino para asegurar un trabajo mejor pagado, la expansión de oportunidades y catalizador para un cambio social. Una de las preguntas importantes que esto construye es el cómo han respondido las escuelas e instituciones a estos retos demográficos de su población estudiantil transnacional.

Por otro lado, la oportunidad de empleo se ha expandido globalmente y ha habido un incremento en el empleo en países desarrollados donde la producción se basa más en el conocimiento. De hecho, la migración de los trabajadores altamente hábiles ha sido impulsada para conocer los requisitos de formación para la expansión del conocimiento económico de los países desarrollados dirigido por los Estados Unidos. Los requerimientos de formación en el conocimiento económico no son únicamente diferentes de los del sector manufacturero tradicional, sino que también el nivel de formación requerido y las cualidades de demanda para el empleo son también altas y siguen sufriendo. Los estudios recientes muestran que en Canadá cerca del 70% de todos los trabajos nuevos requieren una

re-capacitación laboral (Promoting employment: policies, skills, enterprises, 2004).

En el mundo tecnológicamente desarrollado y cambiante es difícil lograr la formación requerida sin que el especialista se actualice de manera constante. Incluso los países con la mayor red de mejores instituciones de educación, tales como los Estados Unidos, no pueden preparar a los trabajadores altamente cualificados con la calidad adecuada para satisfacer su demanda interna y la del mercado mundial, especialmente para los segmentos de la economía intensivos en conocimiento. Esto llevó a una competencia entre los países desarrollados para atraer los mejores cerebros de otras naciones. Así, algunos cambiaron incluso sus reglas de trámites migratorios para poder contar con más trabajadores de otros países, expertos en tecnologías de comunicación. Por ejemplo, gracias a la introducción de H-1B en los Estados Unidos, entre el 2000 y el 2003, cerca de un millón de trabajadores expertos entraron a este país.

Por otro lado, se observa que el nivel promedio de aprovechamiento escolar de los inmigrantes es más alto que el de la población autóctona. Por ejemplo, mientras el 9% de todos los americanos nacidos en los Estados Unidos posee título universitario de maestría, el 38% de los hindús nacidos en este país tiene el mismo título. Australia, Nueva Zelanda y Reino Unido han introducido los puntos base de las políticas de inmigración, gracias a los cuales se dio el trato especial a los candidatos con más altas calificaciones (Varghese, 2009, p. 11).

La parte central del debate sobre la inmigración y educación es cómo los migrantes encontrándose en la situación de marginados sociales, llegan no sólo a obtener la educación formal en los contextos sociales permeados por las tendencias políticas, históricas, sociales y económicas de las sociedades anfitrionas, sino que la obtienen mostrando resultados mucho mayores que sus compañeros nativos. Respecto a esto, R. Rhoads y J. Valadez introducen en 1996 el concepto de multiculturalismo crítico, el cual llama la atención en relación con el rol de la educación como una

fuerza poderosa en la identidad de los estudiantes que se sitúan como los *marginados privilegiados*. Argumentan que el mayor reto que enfrentan las instituciones educativas es atender a la población estudiantil culturalmente diversa y promulgar varias funciones de organización abarcando múltiples formas de conocimiento cultural (Bravo-Moreno, 2009, p. 421). Por lo tanto, las instituciones educativas no son únicamente un microcosmos de la sociedad, sino pueden jugar el papel activo de la perpetuación de actitudes sociales predominantes hegemónicas a través de sus procesos de socialización.

En los Estados Unidos, durante los años noventa del siglo pasado, los flujos de inmigración anual se triplicaron en comparación con la generación pasada. El futuro educacional de la gente joven, que creció en este país y se ha graduado de la secundaria, es limitado por las leyes de inmigrantes. Así, la Sección 505 de la Reforma de Inmigración Ilegal y la Ley de Responsabilidad del Inmigrante de 1996, desalienta a los estados a proporcionar a los migrantes la matrícula estatal u otros beneficios de educación superior sin importar su situación migratoria.

Desde que la Sección 505 se convirtió en Ley, diez estados han promulgado leyes que permiten a cualquiera que asistió y se graduó de la secundaria en el estado pagar la tasa de residente en colegios y universidades públicas. Como consecuencia de la Ley actual, miles de estudiantes son "castigados" por haber sido llevados a los Estados Unidos y se quedan en un futuro en las carreras de bajos ingresos. Estos niños no tienen oportunidades equitativas en el sistema de educación o en el mercado laboral que, a su vez, no les ayuda a integrarse en la sociedad del país de acogida.

A pesar de un número sin precedentes de inmigrantes pocas instituciones dominantes han confrontado directamente la importancia de la inmigración impulsada por la evolución demográfica de sus políticas y programas. Las escuelas son un buen ejemplo de ello. Debates sobre las oportunidades educativas, incluyendo vales, pruebas de alto ni-

vel, los estándares de aprendizaje, etcétera, suelen no tener en cuenta las necesidades de los hijos de los inmigrantes. Por ejemplo, en las escuelas de California votantes han soportado abrumantes movimientos para limitar el uso de la educación bilingüe y para restaurar la posición 187 de California, la cual ha impedido a los hijos de inmigrantes irregulares asistir a escuelas primarias y secundarias.

En el 2005, los inmigrantes hispanos (del Centro y Sudamérica, México, Cuba y España) representaron a más de 10.9 millones de estudiantes matriculados en los Estados Unidos y se encontraban entre la población estudiantil de más rápido crecimiento y el segundo grupo de población más grande después de los blancos. Los hijos de inmigrantes latinos representan más de la mitad (58%) de todos los jóvenes inmigrantes en los Estados Unidos. De hecho, mientras que el 42% de los blancos y el 32% de los negros de la edad entre los 18 y 24 años fueron matriculados en instituciones de post-secundaria en el 2004, el 25% de los latinos del mismo grupo de edad estudiaban en las instituciones de más alto prestigio. Sin embargo, las investigaciones recientes han mostrado que los estudiantes hispanos tienen las tasas de eficiencia terminal más baja que cualquier otro grupo étnico. Incluso después de la superación de los obstáculos en el camino a la universidad y las barreras tales como los bajos recursos financieros y la inadecuada orientación profesional, los latinos desertan de las universidades. Es el grupo étnico más atendido por los programas educativos diseñados para ayudar a los estudiantes desfavorecidos (Kohler, 2007).

Conclusiones

A nuestro juicio, la disparidad en el nivel de instrucción en combinación con la mayor tasa de crecimiento de la población puede tener consecuencias negativas graves para los Estados Unidos en su conjunto. El problema es bastante complejo y multifacético. La educación es uno de

los medios más rápidos y eficaces de movilidad social, es el vehículo principal para que económica y socialmente se incluyan los inmigrantes en la sociedad del país de acogida, salgan de la pobreza y obtengan los recursos necesarios para participar plenamente en sus comunidades.

El análisis demostró que los sistemas educativos y la definición de la ciudadanía han perpetuado las actitudes sociales hegemónicas que prevalecen a través de las políticas que establecen las leyes para no brindar a todos la oportunidad de facilitar la movilidad social mediante el aumento de su capital social, y para la exclusión de parte de la población inmigrante como forasteros del país de acogida.

El estudio realizado permitió darse cuenta de que los sistemas educativos y las relaciones que surgen de la movilidad geográfica están involucrados en la producción de una nueva expresión de las desigualdades sociales y políticas desde una perspectiva comparativa e histórica. Es vital que los sistemas educativos se reformulen constantemente para dar cabida a los recién llegados. Desde esta perspectiva, las instituciones educativas no son un fenómeno unidimensional, tienen que entenderse como una reformulación constante que puede rastrearse a través de sus efectos en diferentes puntos de tiempo y lugar en los espacios socio-culturales.

La investigación adicional sobre las comparaciones transnacionales permitirá analizar los factores relevantes para el éxito de la cohesión social de la población nativa y los inmigrantes, incluidos los arreglos institucionales en materia de educación, así como las políticas de migración e integración.

BIBLIOGRAFÍA

- ADICK, Cristel, "Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft" en *Tertium Comparationis*, núm 11, (2005), pp. 243 – 269.
- BRAVO-MORENO, Ana, "Transnational mobilities: migrant and education" en *Comparative Education*, vol. 45, núm 3, (August 2009), pp. 419 – 433.
- HORNBERG, Sabine, "Potential of the World Polity Approach and the concept *Transnational Educational Space* for the analysis of new Developments in Education" en *Journal for Educational Research Online*, vol. 1, núm. 1, (2009), pp. 241 – 253.
- JONES, P.W., "Education and world order", en *Comparative Education*, vol. 43, núm. 3, pp. 325 – 337.
- KOHLER A. y LAZARIN, M., *Hispanic Education in the United States*, Washington, D.C., National Council of La Raza, 2007.
- PRIES, Ludger, "Transnationale Soziale Räume" en *Zeitschrift für Soziologie*, núm. 25, (2006), pp. 456-572.
- Promoting employment: policies, skills, enterprises*, Geneva, ILO, 2004.
- REPORT OF THE SECRETARY-GENERAL, *World population monitoring, focusing on international migration and development*, United Nations, Economic and Social Council, 2006.
- URBAN, W.J. y WAGONER J.L., *American Education: A history*, New York, McGraw-Hill, 2003.
- VARGHESE, N.V., *Globalization, economic crisis and national strategies for higher education development: Research papers of the International Institute for Educational Planning*, Paris, UNESCO, 2009, pp. 36.

EDUCACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES DE
MIGRANTES (OM), BASADA EN EL
APRENDIZAJE PERMANENTE.
UN ENFOQUE ORIENTADO AL FUTURO

Ekaterina Koudrjavitseva
Thomas Hentschel

Traducción del inglés
al español por: *Elena Zhizhko*

Introducción

Las organizaciones de migrantes se definen a menudo como grupos de inmigrantes que surgen a fin de preservar la cultura, el idioma y la religión de su país de procedencia. Hein de Haas las describe como *las organizaciones que se han establecido por y para las minorías étnicas y los inmigrantes y que persiguen dos objetivos principales: conservar la identidad cultural y representar los intereses del grupo* (De Haas, 1997, p. 3).

Actualmente, la representación y defensa de los intereses de ciertos grupos minoritarios se han vuelto más esenciales. La participación de los aspectos políticos en el tema de la inmigración se debe al deseo de los gobiernos de integrar a los inmigrantes en la sociedad a fin de evitar las tendencias de segregación y tensiones entre la población nativa y los migrantes. Podemos decir que en Europa los políticos incluso buscan la politización de los migrantes, encontrando en esto una forma satisfactoria para su integración en la sociedad. En los últimos años, los municipios están trabajando cada vez más cerca con las OM (en adelante Organizaciones Migrantes) para alcanzar la meta de la integración.

Mediante el apoyo a las OM con recursos financieros y logísticos, administraciones municipales están buscando maneras de incluir las actividades de los migrantes en los programas culturales y sociales. El objetivo es

que las OM se conviertan en un socio confiable para las autoridades locales. Al recibir los fondos monetarios de las estructuras oficiales las organizaciones obtienen la posibilidad de ampliar sus programas educativos y culturales ofreciéndolos al público en general y alquilando mejores espacios áulicos. Pero esto, a su vez, les exige más profesionalismo en su trabajo.

En los últimos años, el asunto educativo ha tomado más importancia para las OM, por ejemplo, en la comunidad de los migrantes rusos en Alemania se ha desarrollado una metodología bastante eficiente para el aprendizaje permanente. Lo anterior se debe al alto nivel educativo que existía en la URSS y sigue existiendo en Rusia postsoviética. Los inmigrantes soviéticos, ahora los rusos, han traído esta tradición educativa y la mentalidad a los países de acogida, en particular, a Alemania, donde actualmente se cuenta con aproximadamente 300 OM que ofrecen educación no formal y, en algunas ocasiones, formal a los niños y jóvenes (cursos de idioma, cultura, música, cocina, etcétera). La mayoría de ellos ofrecen sus servicios los sábados o por la tarde. Sin embargo, algunos pocos se han convertido en centros de alto perfil educativo, ofreciendo educación preescolar y primaria así como educación para adultos. Además están ofreciendo cursos de idiomas (alemán como lengua extranjera) financiados por el gobierno alemán. Puede decirse que el desarrollo de una OM es comparable con una empresa con el presupuesto anual de 500, 000 euros (o incluso más) por año. Las exigencias profesionales para los quienes las dirigen o trabajan en ellas son las siguientes:

- a) Saber planificar el programa, conocer las necesidades de los consumidores;
- b) Conocer a fondo (de preferencia desde adentro) el sistema educativo del país de acogida, lograr el trabajo conjunto con las escuelas públicas;

- c) Poseer las habilidades de gestión a fin de recaudar los fondos para el establecimiento de un programa educativo;
- d) Poseer las habilidades de creación y administración de la estructura de recursos humanos de alta calidad para la organización y realización de las actividades educativas;
- e) Ser capaz de organizar la capacitación de los instructores;
- f) Ser capaz de asegurar la calidad y el control del proceso educativo;
- g) Poseer las habilidades de administración de los recursos materiales y finanzas (contabilidad, mercadotecnia, etcétera);
- h) Saber establecer y mantener las relaciones públicas (trabajar con las estructuras políticas en el municipio o el estado).

Hay que subrayar que, de todos los requerimientos antes descritos, la clave para el éxito es el punto que refiere al reclutamiento de recursos humanos y el desarrollo de la estructura de organización. Al dirigente le debe quedar claro que los profesores (instructores) son el factor más relevante que determina el resultado final de la empresa. A partir de la experiencia de muchos años se sabe que en las situaciones cuando el instructor abandona la escuela, se lleva consigo a la mayoría de sus estudiantes. La consecuencia de lo anterior puede ser una situación crítica, especialmente cuando se retiran varios profesores. Por lo tanto, es necesario establecer un sistema de control educativo más amplio, llevar a cabo una gestión inteligente que implica, entre otras, las siguientes acciones:

- Efectuar el control documental sobre los avances y niveles de los alumnos;
- Definir metas claras del proceso de enseñanza;
- Evaluar el proceso de enseñanza y los resultados del aprendizaje de los alumnos.

Para los centros educativos formales tradicionales las acciones antes descritas son habituales, sin embargo, no lo son para la mayoría de las OM.

Sin embargo, ¿cómo puede una OM promover el aprendizaje durante toda la vida? Los resultados del estudio de uno de los programas educativos de la organización de inmigrantes ayudan a analizar el proceso de su transformación en un proveedor de servicios educativos. Antes que nada, hay que señalar que la enseñanza de idiomas (y en especial de la lengua del país de acogida) es el curso más demandado por los migrantes. Este tipo de capacitación formal es apoyado por el gobierno alemán más que cualquier otro.

No obstante, los estudios no formales e informales también dan buenos resultados y adquieren la especial importancia en el caso de la educación para los inmigrantes. Para tener una idea clara de qué se entiende por formación no formal e informal, vamos a utilizar la definición hecha por los organismos que rigen la educación en la Unión Europea. Es importante entender qué se entiende por aprendizaje que tiene lugar fuera del entorno formal. El aprendizaje no formal (NF) no es proporcionado por un centro de educación o formación y normalmente no conduce a la certificación. Sin embargo, es intencional por parte del alumno y se estructura a partir de ciertos objetivos, tiempos establecidos y requiere de apoyo material. El aprendizaje informal (IL) resulta de las actividades cotidianas relacionadas con la vida de la familia, trabajo, ocio. No está estructurado y, por lo general, no conduce a la certificación. En la mayoría de los casos, no es intencional por parte del alumno" (ROADMAP, 2009).

Los programas educativos de las OM estudiadas han sido diseñados con el enfoque basado en la enseñanza aplicada. Los cursos no formales fortalecen los saberes adquiridos durante la educación formal mediante el aprendizaje a través del ensayo y error. Las clases se organizan siguiendo los métodos interactivos, por ejemplo, trabajo en equipo, en pequeños grupos, seminarios, festivales, clases al aire libre (outdoortrainings), etcétera

Como se ha comentado anteriormente, el control y la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje y de sus resultados es muy importante. Los países miembros de la Unión Europea están desarrollando los estándares para garantizar la calidad educativa, en particular, de la educación no formal. En lo que concierne a las OM, su experiencia en estos asuntos representa un gran valor, así como los innovadores métodos de enseñanza que han implementado. Por otro lado, representa un gran interés la formación de sus instructores, ya que todos ellos son inmigrantes, por lo tanto, bilingües y biculturales, lo que les permite una mejor comprensión de otras culturas y del "otro" en general, además de facilitar el proceso de enseñanza. Por esta particularidad, ellos encuentran las mejores vías y maneras para transmitir el conocimiento.

Tomando en cuenta lo anterior puede afirmarse que el centro educativo a cargo de una OM combina las tres formas de enseñanza: la formal, la no formal y la informal y, además, está acogiendo a los alumnos de todas las edades (véase Tabla 1).

Tabla 1
Los cursos que ofrecen ls OM (por edades)

Nivel educativo	Cursos
a) Preescolar, b) Primaria, c) Secundaria, d) Preparatoria	<ul style="list-style-type: none"> • 2 Lenguas Maternas + una Lengua Extranjera (F) • Ciencias Naturales (IL) • Artes (IL) • Teatro (IL)
a) Adultos	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos de Idiomas (F) • Teatro (IL) • Trabajo voluntario (IL) • NF Cursos de Verano (manualidades, computación, etcétera) • Cursos de Negocios (NF) • Comunicación (NF)
a) Adultos mayores	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos de Idiomas (F) • Trabajo voluntario (IL)

Otro aspecto importante que se puede retomar de la experiencia de las OM es la combinación de las actividades educativas con las acciones fuera de la comunidad migrante. Lo anterior coadyuva a la integración exitosa, ayuda a evitar las tendencias de la segregación y aumentar el reconocimiento de los inmigrantes por los habitantes nativos. Por ejemplo, esto sucede en el momento en que se organizan las exposiciones, obras de teatro, conciertos, etcétera, lo que mejora la comprensión de otras culturas. Lo anterior ayuda a establecer una relación estrecha con los habitantes nacionales y es un factor clave para tener éxito en la lucha por la integración de los migrantes.

Concluyendo, vale la pena destacar que la política de las estructuras gubernamentales europeas ofrece a las OM la oportunidad de crecer. El beneficio es mutuo: por un lado, se han multiplicado y, asimismo, han ganado el prestigio y respeto en la sociedad; y por el otro, gracias a su trabajo, los gobiernos obtienen buenos indicadores sobre la integración de los inmigrantes. La educación permanente es, en este caso, un medio importante para que los migrantes se integren en la sociedad, mejoren su situación económica y su nivel de vida a través de la educación. De esta manera, se convierten de simples asociaciones de inmigrantes en centros de educación permanente. Para ello, las Organizaciones de Migrantes Residentes deben colaborar de manera muy cercana con los municipios, realizar una selección exhaustiva del personal administrativo y docente e implantar un sistema eficiente de control y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. Sólo emprendiendo estas acciones se puede realmente coadyuvar a la mejora de la formación profesional y la vida de las comunidades de inmigrantes. Al ofrecer los servicios educativos de alto nivel, de una manera profesional, los migrantes tienen la posibilidad de mejorar su situación no sólo económicamente, sino también mediante la obtención del reconocimiento de sus logros por parte de la sociedad del país de acogida.

BIBLIOGRAFÍA

- COLARDYN, Danielle y Bjornavold, Jens en *European Journal of Education*, vol. 39, núm. 1, 2004.
- DE HAAS, Hein, *6th Conference of European Ministers Responsible for Migration Affairs (1996), a Review of the Implementation of Community Relation Policies*, 1997.
- ROADMAP, 2009. Consultado el día 20 julio de 2011, en la http://ec.europa.eu/governance/impact/planned_ia/docs/2011_eac_009_informal_learning_en.pdf

Sergio Espinosa Pron

Agradezco en todo lo que vale la invitación con que los organizadores de este Coloquio Internacional me han honrado, pero me apresuro a disculpar de antemano mi intervención, que tendrá, me temo, un carácter apenas lateral y mínimamente alusivo a la temática central de los debates que aquí tienen, han tenido y tendrán lugar.

Es que la filosofía, para empezar, no encuentra, en cuanto tal, mucho qué decir a propósito de los fenómenos migratorios. Que miles o millones de personas opten por abandonar su tierra natal estacional o permanentemente como resultado de una decisión libremente asumida o como efecto de una presión insostenible es un tema de reflexión para la demografía, la sociología, la estadística, la geografía o la ciencia política.

A saber, ciencias *humanas* que determinarán tipologías, establecerán tendencias, ensayarán esquemas de causalidad, diagnosticarán problemáticas y propondrán modelos y escenarios de solución o atenuación en torno de estos hechos. Hechos que son, exactamente, objeto de su *competencia*.

Al lado de esto, diré que tampoco me parece lícito pretender la existencia de una *filosofía del migrante*, pues darla por supuesta equivaldría a admitir que existe una filosofía para cada cosa que se nos ocurra: filosofía de la televisión pública, filosofía de la empresa exportadora, filosofía del deporte, filosofía de la lotería nacional, filosofía de la cocina indonesia o filosofía de la navidad judeocristiana.

No es *lícito*, por cierto, aunque el uso de la palabra *filosofía* para estos menesteres se encuentre cada vez más amplia y profusamente extendida. Es por lo menos ridículo hablar de la filosofía de Chedraui o de Soriana, de la Volkswagen o de Aeroméxico, pero —y aquí comienza a revestir cierto interés el asunto— no es difícil entender a qué se apunta con ese uso y con qué propósito.

Arriesgo la hipótesis siguiente: si se echa mano del término *filosofía* —al que se añade un *de*—, ello obedece en parte al avanzado estado de deterioro de la palabra *política*.

Con esto no quiero conceder que sea más *correcto* hablar por ejemplo de *política de la empresa* que de la *filosofía gerencial*. Es notorio que también en ese caso se verifica un abuso. Abuso manifiesto cuando —otro ejemplo— uno (por cualquier motivo) se retrasa quince minutos en la entrega de una habitación y se nos hace el cobro de todo un día acompañando la crueldad de la factura con un hipócritamente sonriente *es política del hotel*.

Sabemos a la perfección lo que semejante expresión en realidad significa: *hágale como quiera*. También sabemos que en nada se modifica el gesto si en lugar de enunciar el *es política de nuestro establecimiento* se suelta, con un poco de más elegancia, el *es nuestra filosofía*.

En estos casos, y en muchos similares, el abuso es craso e innegable. Pero, ¿se produce el mismo abuso cuando se solicita discurrir a propósito de la *filosofía del migrante* o, más grave si cabe, de la *filosofía de la educación del migrante*? Confieso estar persuadido de que, si no es propiamente un abuso, sí representa o da lugar a un fragoroso malentendido. Representa, para hablar claro, un desconocimiento total de lo que es la filosofía.

Ahora bien: este desconocimiento no es equivalente a la mera ignorancia. Es un desconocimiento provocado socialmente por determinadas configuraciones culturales. Es un desconocimiento sin el cual el mundo —la cultura— no funcionaría todo lo adecuadamente que es preciso.

Permítaseme insistir: es ilegítimo dar por descontada la existencia de una *filosofía del migrante* por la misma razón que lo es admitir la existencia de una *filosofía náhuatl*, de una *filosofía tropical*, de una *filosofía ecuatorial* o de una *filosofía sinaloense*.

¿Ilegítimo? ¿No se habla, corriente y correctamente, de una filosofía antigua, medieval, renacentista, moderna y contemporánea? ¿No se refieren, los mismos filósofos, a una filosofía griega, latina, árabe, judía y cristiana? Sin

duda, pero una de las ideas que intentaré defender aquí es que la filosofía es sin adjetivos —o no es filosofía en absoluto.

Junto a esta defensa, o quizás frente a ella, también argüiré que la existencia misma de la filosofía tiene que ver con una especie de fenómeno migratorio. Migraciones humanas, es decir, movimientos físicos de pueblos y de culturas, y migración del pensamiento, desplazamientos y reacomodos de la sabiduría y de lo pensable en el interior o en el borde de determinadas culturas.

Para no entrar en el detalle del debate acerca de la unidad esencial o la pluralidad radical de la filosofía, se tomará nota de que si aún hoy es posible seguir hablando de la filosofía, es procedente el hallazgo y la descripción de una especie de seña de identidad en un conjunto de discursos cuya disparidad no puede ser impunemente obviada.

Dicho de otra manera: no se puede hablar de unidad sin reconocer la disparidad, y no se puede reconocer la disparidad sin remitirse, implícita o explícitamente, a una unidad. Después de todo, a partir de Aristóteles se sabe y se reconoce que *el ser se dice de muchas maneras*. Una frase que ha hecho, literalmente, épocas.

Antes de continuar por este camino, permítaseme contar una anécdota.

Hace algunos años decidí, con la ayuda de distintas instituciones, emigrar temporalmente a otro país a fin de aprender a *hacer filosofía*. La posibilidad de salir se me ofrecía de pronto, y confieso no haber titubeado un segundo al aprovechar la oportunidad. No era la simple cuestión de apoderarme de un diploma, de una constancia, de una licencia, de una credencial, de un título académico (que en nuestros rumbos parece fungir como título nobiliario): era cuestión de afirmar incondicionalmente la posibilidad de salir del círculo vicioso (o virtuoso) en el que se estaba convirtiendo mi existencia. Reconozco, sin el menor rubor o arrepentimiento, que me fui huyendo del país, con todo lo que esto implica de traición, oportunismo, molestia o ingratitud.

Emigrar era lo importante; obtener los certificados ostenta y siempre ha ostentado un valor secundario.

Descubrí entre muchas otras cosas que salir era una condición esencial para aprender a hacer eso que sabía sin saber e imaginaba sin pensar: la filosofía. En la primera entrevista con Félix Duque, el filósofo que yo quería que me dirigiera la tesis, revelé sin pudores las tres grandes desventajas que me aquejaban. La primera es que no soy licenciado en filosofía, sino en antropología (social). La segunda es que no tenía (ni ahora tengo) dominio de los idiomas en que fueron escritos muchos de los textos que deseaba trabajar (alemán y griego). Y la tercera, que soy (y sigo siendo) mexicano.

Para mi sorpresa y regocijo, el filósofo en cuestión, una personalidad de gran relieve y prestigio en la filosofía europea, aceptó de inmediato dirigirme la tesis, haciendo los siguientes comentarios.

La primera, observó, no es propiamente una desventaja. Si bien es menester aprender a hacer filosofía, pues ella no cae del cielo, eso no necesariamente ocurre en las licenciaturas de filosofía. A veces parecería lo contrario. Estas licenciaturas, me dijo, o creo creer que me dijo, suelen ser fábricas de pedantes que sólo memorizan determinada terminología y se familiarizan con algunas historias de santos, pero que no hacen filosofía en absoluto. Se forman como escoliastas que en el mejor de los casos custodian un tesoro que por otra parte tienen vedado acrecentar. *Por lo demás*, añadió con cierto candor, *yo hice mi licenciatura en Ingeniería Aeronáutica.*

La segunda, prosiguió, sí es una desventaja, pero no un impedimento. Por fortuna se cuenta ya con espléndidas traducciones al castellano. Hay que leer lo necesario y al mismo tiempo ir aprendiendo los idiomas originales. Pero, respecto de la tercera desventaja, dijo con una sonrisa franca, *chico, no hay nada que hacer.* Lo que añadió enseguida fue lo más contundente que había oído yo sobre la filosofía. *Es una estupidez pretender que exista una filosofía latinoamericana, o argentina, o española, o danesa, o mexicana. La filosofía no tie-*

ne nacionalidad, por más que desde su origen hable en griego. Lo que sí existe, sin embargo, o puede existir, es una cierta tonalidad o coloración que los diferentes países o tradiciones le añaden a la filosofía. No existe ni existirá nunca una "filosofía mexicana", pero definitivamente "lo mexicano" le puede suministrar una tonalidad o colorido característicos.

Y, ¿qué es o puede ser *lo mexicano?*, pregunté. La respuesta del maestro volvió a ser contundente. *La malicia.*

Al hilo de esta anécdota, continuaré observando que la filosofía habla siempre y en cualquier parte en griego, pero el acento con el que habla depende del momento y el lugar específico en que se esté produciendo. No hay, pues, una *filosofía del migrante*, pero sí podemos conceder que exista o pueda existir una variante nomádica o estacional o migratoria o transicional de la filosofía.

Antes afirmé que la filosofía no es adjetiva, o más bien que no admite adjetivos. La filosofía es filosofía y se acabó, como en cierta ocasión dijo Heidegger, quién sabe si risueño o encabritado. Por mi parte, en lo que sigue ensayaré una especie de definición mínima del género.

Me parece que es legítimo afirmar que la filosofía en cuanto tal, en su fuente, es resultado de una migración. Migración del pensamiento. El pensamiento se muda de lugar dando lugar a eso que desde hace veinticinco siglos es llamado filosofía. En su origen, se muda de la mitología, es decir, de la representación imaginaria y narrativa del mundo. Quiere pensar lo que piensan los mitos, y para hacerlo ha de salir del mundo de los mitos. Sale del mundo de los mitos para caer... ¿a dónde?

Esta es la pregunta decisiva. La mejor respuesta es que la filosofía sale del mundo para caer. Es una perpetua caída. Caer, decaer, recaer; perpetua cadencia. Irremediable decadencia. Salir del mundo ha sido posible; tal sería la lección esencial de la filosofía.

Tal vez, pero ¿cómo ha sido posible? ¿Con qué propósito? La mejor respuesta es que se ha salido del mundo menos por curiosidad que por miedo a la asfixia. La filosofía nace en la resquebrajadura del mundo. A veces sale a

otro mundo; un mundo verdadero, un mundo más claro, un mundo feliz, un mundo mejor. Desde este otro mundo puede realizar la crítica y la corrección del mundo existente. La filosofía es crítica en virtud de esta caída en otro mundo.

Sin embargo, insistiré en que la filosofía más digna del nombre es aquella que sale del mundo para no caer en ninguna parte. No en un mundo verdadero o feliz o perfecto, sino en lo otro del mundo, en aquello que cualquier mundo tiene que segregar y rechazar para poder configurarse en cuanto mundo. La filosofía es la pregunta por el límite del mundo.

Que el mundo no es todo; eso es lo único que realmente sabe la filosofía.

No es mucho, la verdad. Pero con ese poco de saber se ha podido mantener con vida la reflexión filosófica. ¡Incluso hoy, que es tan difícil distinguirla de la ciencia! Se entiende, con esta aproximación, que la filosofía con adjetivos salga siempre sobrando. Hay filosofía en cualquier lugar y en el momento en que se afirma el límite del mundo.

Y, en reciprocidad, no hay filosofía en la mayoría de los filósofos que han terminado confundiéndola con la religión, con la ciencia, con la epistemología, con la ética e incluso con la estética. No es que no exista la técnica filosófica, sino que la filosofía es aquí y en China, hoy y siempre, una meditación sobre los límites del mundo, que es, por definición, el mundo de la técnica.

La filosofía nace, decimos, en la ruptura y retroceso del mundo. Queda a la deriva; no arrojada al mundo, sino al afuera interior del mundo. Es por ello que los dos filósofos más importantes del siglo veinte, y no sólo importantes sino decisivos, sean Ludwig Wittgenstein y Martin Heidegger. ¡Ha sido extremadamente difícil sostener el esfuerzo filosófico en un clima, el nuestro, de triunfalismo científico! Más difícil, me atrevo a pensar, que en la época del triunfalismo teológico.

Dado que me he ocupado tal vez demasiado últimamente de Heidegger, diré tan sólo algunas palabras en

torno de la obra de Wittgenstein. O, más precisamente, en torno de lo que hay de filosófico en su obra, pues no todo, en la obra de los filósofos, lo es.

¿En qué consiste un pensamiento filosófico? De antiguo se sabe, pero la formulación de Wittgenstein —en su conferencia sobre ética— no tiene desperdicio: la filosofía es *la experiencia de la maravilla de la existencia del mundo*. La filosofía existe, sigue Wittgenstein, a raíz de abrirse a *la experiencia de ver el mundo como un milagro*.

¿La filosofía es entonces indiscernible del arrebató místico? Sí, pero a condición de entender *lo místico* en el estricto sentido en que lo entiende el propio Wittgenstein: *No es lo místico cómo sea el mundo, sino que sea el mundo* (Tractatus, 6.44). Que sea (y no qué sea) el mundo es milagroso, pero lo es porque no hay otro mundo desde el cual comparar su existencia. ¿No hay otro mundo? No, dice Wittgenstein, porque el mundo está recortado exactamente sobre el lenguaje, o, mejor dicho, sobre el lenguaje significativo. Experimentar el mundo como milagro es literalmente insensato, pues así aparece desde la ausencia del lenguaje significativo, desde su evaporación.

¿Hay, bien entendido, un lenguaje no significativo? ¿No es lo propio, lo definitorio del lenguaje, su significatividad? ¿No cae aquí el gran filósofo en un inmenso contrasentido? No vale sacarle las castañas del fuego. Efectivamente, el pensador del sentido (lógico) ha caído en el mayor contrasentido. Pero entiéndase: no ha caído en un mundo absurdo e insensato, sino en lo absurdo e insensato que es aquello en lo que reposa o flota el mundo.

¡Tal es la maravilla! ¡Tal el asombro! ¡Tal el thaûma de los griegos! El mundo es lo dicho, lo decible, lo edificado merced al lenguaje significativo; en consecuencia, aquello sobre lo cual reposa (o flota) —y de lo cual pende y depende— es lo no dicho, lo no decible, lo no edificado sobre el lenguaje significativo. ¡Pero que no pueda ser dicho no significa que no exista, que no tenga lugar!

Por el contrario, ese lugar de lo indecible, ese espacio sin extensión, ese fuera del mundo que a la vez se encuen-

tra dentro de él es lo que para Wittgenstein garantiza la posibilidad de un discurso ético. ¿Ética del silencio? Es más bien la ética del fin del mundo. Mas no en un sentido apocalíptico. Es la ética del límite del mundo. Wittgenstein habla de una palabra redentora que no puede ser pronunciada, que siempre se queda *en la punta de la lengua*.

La filosofía es la palabra por donde escapa la palabra, el sentido por el que huye el sentido. Parecería infinitamente más cercana a la poesía que a la ciencia. Pero *poesía* en una acepción que sistemáticamente ignora la ciencia. No es propiamente el silencio, sino su principio. Como escribe Oscar del Barco, discurrendo sobre Wittgenstein, *el silencio no suprime lo otro sino que es el inicio de su manifestación*¹. El afuera del mundo es más bien interior, el otro mundo es más bien lo otro del mundo.

Es por ello que, en otro lugar, me he animado a escribir que *en toda palabra constituyente del discurso filosófico asoma algo que no es filosofía, algo que la filosofía ignora y anda buscando siempre desde el principio. Sin cesar, en continuo recomienzo, en perpetua reinvencción. (...) En la palabra filosófica se muestra quizá que hay en el pensamiento algo que no es o que no pertenece del todo al lenguaje (...) En el logos trasparece, asoma un lenguaje que no está allí para ponernos en común, un lenguaje que no es un medio de comunicación, un no lenguaje, eso que ningún lenguaje, ninguna palabra, alcanza a designar y a pronunciar. En la telaraña del logos no queda atrapado e inmóvil eso que las palabras testaruda e inútilmente quisieran capturar*². ¿Filosofía? ¿Mística? ¿Poesía?

Para Wittgenstein, la tarea de la filosofía es expresar la diferencia entre lo decible y lo indecible. Debe afirmar el límite entre lo pensable (lógicamente) y lo impensable —que, ya sabemos, no por ser (lógicamente) impensable ha dejado de existir. Todo lo contrario, es aquéllo que en

¹ Oscar del Barco, "Notas sobre una posible 'teología atea' en la filosofía de Ludwig Wittgenstein", en *Alternativas de lo posthumano. Textos reunidos*, Caja Negra, Buenos Aires, 2010, p. 224

² Sergio Espinosa Proa, "Cuestión de hospitalidad", en *No hay nada escrito. Filosofía, antropología, estética*, Verdehalago, México, 2005, p. 12 y ss.

verdad es. Al menos así podría haberlo expresado Heidegger, cuyos trayectos entran en sorprendente resonancia con la escritura de un filósofo en tantos aspectos ajeno y aun opuesto a su pensamiento.

Por respeto a su tiempo, no proseguiré más esta andadura. Me conformo, para concluir, con recordar que, para el filósofo vienés, *el sujeto no pertenece al mundo sino que es un límite del mundo* (Tractatus, 5.632). ¿Qué quiere decir esto? Las implicaciones no son solamente filosóficas. Son éticas, políticas, estéticas. Incluso pedagógicas. Afectan al género humano en toda su dimensión. El sujeto —cualquier ser humano— no pertenece (del todo) al mundo. Por el lenguaje estamos y somos en un mundo, pero el lenguaje no es todo, lo cual significa, según dijimos, que el mundo no es todo.

El *sujeto* no está del todo sujeto al mundo. ¿Por qué? La respuesta de Wittgenstein es espléndida: porque constituye el límite del mundo. Y, ¿por qué debemos pensarnos a nosotros mismos como límites del mundo y no como el centro o la cúspide? Por algo que los griegos ya sabían y consideraban —más allá o más acá de la razón o del conocimiento— lo más propio del ser humano: porque somos mortales.

La afirmación de ese *nuestro* ser mortales es la posibilidad misma de afirmar el ser límites del mundo, no su edificación, no su consumación, y menos todavía su coronación. Sobriedad extática, silencio plenamente significativo, humildad soberana.

Como escribía Georges Bataille: *La libertad no es nada si no es la libertad de vivir al borde de los límites donde toda comprensión se descompone*.

BIBLIOGRAFÍA

DEL BARCO, Oscar, "Notas sobre una posible 'teología atea' en la filosofía de Ludwig Wittgenstein" en *Alternativas de lo posthumano. Textos reunidos*, Caja Negra, Buenos Aires, 2010, p. 224.

ESPINOSA PROA, Sergio, "Cuestión de hospitalidad" en *No hay nada escrito. Filosofía, antropología, estética*, Verdehalago, México, 2005, p. 12 y ss.

SECCIÓN SEGUNDA

CULTURA, DOCENCIA Y
PROCESOS EDUCATIVOS

UNA MIRADA FUGAZ AL INTERIOR DE LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS.
LA CONSTRUCCIÓN DE LA CULTURA DOCENTE
EN EL POSGRADO EN EDUCACIÓN

Antonio Alanís Huerta

Incertidumbre y dudas ante lo impensable

Hay que decir que el cuestionamiento del orden establecido en las estructuras organizacionales configura una suerte de desequilibrio del *cosmos* que les cohesiona, provocando conflictos ocasionados por la no sumisión del *otro* al tutelaje de los principios y convenciones dados como absolutos y fundantes. Entonces, ¿cómo explicar las tensiones y eventuales rupturas de los gobiernos de las instituciones frente a los rebeldes de pensamiento autónomo, insumisos, propositivos y progresistas?

Se gana mucho en un conflicto cuando los adversarios logran sentarse *el uno frente al otro*, originando con ello la posibilidad del diálogo. Las *ideas verdaderas*, de ambas partes, se confrontan, se escuchan y se transforman; una por la eficiencia explicativa de la otra. Así, el diálogo es el comienzo del entendimiento entre las partes conflictuadas, útil para entender las controversias, incluso polemizando sobre algunos aspectos del *logos* defendido por cada parte, pues es probable que en su confrontación se logre establecer el consenso necesario para la construcción de acuerdos comunes.

Si el buen monarca, el dirigente institucional o el aprendiz de líder manejan y controlan las situaciones problemáticas a través de la palabra empeñada, lo hacen también a partir de su conducta moral. Y cuando esta conducta no corresponde, desde la visión del otro, del ciudadano, con la palabra prometida, se instaura en *el otro* la duda, se configura la incertidumbre pues el *logos* que les une se empaña. Entonces, es necesario evitar el *caos* y restablecer el *cosmos*. Aunque para lograrlo vayan en juego algunos *sacrificios* de los *integrari-*

tes *sacrificables* que integran el grupo de tutores y tutorados. Pues ante el hecho demostrado por la dialéctica es necesario relanzar y fortalecer la *retórica*, tratando de convencer *al otro* de lo que es poco creíble, utilizando más la palabra verbal pues la conducta moral reprobable ha sido evidenciada por la palabra escrita; ha sido denunciada por *el otro*, por el ciudadano inconforme que da salida a su malestar por medio del argumento del pensamiento; pero cuando carece de esa virtud de la escritura, se agazapa bajo el cobijo del rumor y en la voz soterrada del anonimato irresponsable.

Ahora bien, en nuestra actualidad de relaciones controvertidas y conflictuadas, los pretendidos detentores del *logos verdadero*, antagonistas irreconciliables, hoy se ponen de acuerdo para no despojar a *Prometeo* del fuego que posee, prometiéndole que no se aliarán con su enemigo para combatirle su supremacía, configurándose una alianza contradictoria e inverosímil en una rara coyuntura en la que pareciera ser que se construyen inesperadas armonías, tramposas y engañosas a la vista del sujeto ciudadano que observa incrédulo la miseria moral y el desprecio por los otros, tomando forma, irremediabilmente, la desconfianza y el desencanto entre estos ciudadanos.

En sentido estricto, pareciera ser que la supuesta exigencia de libertad, de emancipación y ruptura de cualquier tipo de *tutelage* hacen que el sujeto busque nuevos tutores para que se hagan cargo de los procesos libertarios y faciliten su permanencia (como tutorados que son) en la burbuja de *comfort* añorada, pues fueron sacados de ahí sin su permiso, por lo que exigen volver a ahí para seguir gozando de las relaciones de obediencia y sujeción a sus intereses propios pero, mezquinamente, jamás por empatía ni por convencimiento de la *causa social* a la que pregonan pertenecer y defender; es más, en otros tiempos no lejanos, los *tutores* y los *tutorados* eran adversarios explícitos y hoy juegan a *ponerse de acuerdo* en el marco de una evidente simulación sobreentendida, falaz y deshonesto. Entonces, resulta que lo que antes era contrapuesto ahora concuerda; y lo extraño es que de estas discordancias, otrora irreconciliables, hoy se forma *la más*

bella armonía. Todo esto se engendra por la discordia. Pero seguramente se esboza una suerte de *frankenstein* prendido con por alfileres. Entonces, ¿los extremos se buscan para juntarse y conspirar? Lo cierto es que las contradicciones que hoy se conjugan en las instituciones tienen como propósito la construcción de supuestas verdades, de corta duración, seguramente, pues siendo tan endeble y efímeras se derrumbarán al primer embate de un connato contingente de desacuerdo, pues han nacido en la breve existencia de la coyuntura.

Palabra y acto en la docencia. Decir, hacer y demostrar.

En el fondo de la expresión del pensamiento de los sujetos está la palabra, como símbolo de la inteligencia humana, esperando ser vehiculada por el lenguaje y la intención de un lance comunicativo. Empero, en la construcción intencionada del mensaje subyace un conjunto de reglas que legitiman o no la estructura del pretendido decir. Esta legitimación simbólica que pasa por el lenguaje constituye el *logos verdadero*, el de la cultura dominante que se pretende *logocéntrica*. Esto justifica el paso por la escuela, a donde vamos por el *logos verdadero*, ese que nos empuja a franquear el umbral que da acceso a la luz que emana del conocimiento; vamos por los códigos de la élite, a la que aspiramos asociarnos para poder pertenecer y ser aceptados.

En este campo, no basta hablar como todo el mundo; es necesario aprender a hablar correctamente, pues el *recto hablar* nos asegura que podamos entrar al *círculo del deseo*, del saber y del conocimiento; al mundo del *buen decir* y bien portar(se). Pero ese primer acceso sólo es una escala: habremos de buscar y aprehender el *logos* de lo escrito y sus *códigos nomotéticos*, con los cuales dejaremos bloqueados, atrás, los signos de la barbarie y el lastre de la ignorancia para aspirar a entrar a la élite de la intelección racional. Así, la *otredad* queda sometida a los grilletes de la obscuri-

dad, a la ausencia de códigos, ante la posibilidad denegada del *logos verdadero*. A menos que el "otro" acepte trocar una buena parte de su identidad cultural primigenia por el *bagaje cultural del nuevo logos*, que conlleva nuevos símbolos y otros signos. Así, el sujeto que aspira verdaderamente al nuevo escaño, habrá de sufrir su malestar transformador del cambio de piel, doloroso, que marcará su cuerpo con el nuevo color y el nuevo olor del nuevo ser. De manera tal que si el sujeto mutante acepta transitar hacia los dominios del *logos inspirador* ha de sufrir la ruptura de lo que ha sido, hasta ahora, su morada protectora. En el ámbito del *nuevo logos*, el de los estudios de posgrado, el del pensamiento científico, han sido expulsados los mitos, los pensamientos y las expresiones oscuras y vacilantes.

De la observación inicial a la configuración de la práctica docente. De las bases del proceso científico.

¿Por qué es importante iniciar a nuestros estudiantes de posgrado en la observación de los procesos institucionales? En principio, valen bien algunas explicaciones con el afán de mostrar la coherencia de la intención profesionalizante de los estudios de posgrado, que, siendo en Educación, obligan a que los profesores seamos *educados* y tengamos verdaderamente algo que enseñar; además de mostrar a nuestros estudiantes, que los saberes pedagógicos, psicológicos y sociales que aquí les hemos acercado, les ayudan verdaderamente a satisfacer las expectativas que les condujeron a nosotros, para aprender más y resolver suficientemente los problemas que enfrentan en su práctica docente cotidiana.

Habremos de comenzar por el acercamiento intencional de la observación de los procesos escolares porque ésta constituye el umbral del trabajo científico, pues así se empieza a hacer ciencia, así comenzamos por reconocer el terreno donde nos situamos, reconocemos el contexto, impregnado del todo, de lo institucional, lo social, lo político

y lo cultural. Así, con esta entrada al mundo de la ciencia comenzamos a observar, a escudriñar y a adentrarnos en el ámbito del nivel educativo donde trabajamos, sus propósitos, su lógica operativa y sus problemas, tomando como plataforma y punto de partida a la práctica docente. Entonces, por medio de la observación, de la narrativa y del relato le ponemos verbo y sustantivo a la práctica docente de las educadoras y de los maestros de primaria; les ponemos voz a los actores de la acción educativa, a los docentes y a los niños; construimos así la memoria de los hechos que suceden para dar cuenta de lo vivido, de lo acontecido; narramos y relatamos para hacer historia, para darle sentido a la vida, el cual *depende de nuestro poder de expresión, de nuestra capacidad narrativa*¹, por eso ponemos énfasis en los relatos de lo que sucede en el aula, de lo que acontece en el camino de la escuela, porque con ello les colocamos en el medio de la realidad educativa; de esa manera les extraemos del texto para dejarles ser en el contexto, de su escuela y de su aula. De igual forma, simultáneamente, se justifica el estudio del desarrollo y el aprendizaje infantil. Si esto nos queda claro a profesores y estudiantes del posgrado, entonces comprenderemos que la planificación, la evaluación y la investigación son tan importantes como conocer las necesidades de atención especial de los niños de la educación básica, a la par que exploramos la identidad cultural del maestro mexicano, haciendo la *autoscopía* a través de una semblanza autobiográfica.

Saber y saber hacer en el posgrado. Un asunto de coherencia y credibilidad.

Ante los retos mencionados, de responsabilidad profesional y ética, el profesor del posgrado no puede quedarse anclado en el cómodo rol de vigilante de que el texto entregado

¹ MÉLICH I SANGRÁ, Joan-Carles. *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*, p. 44.

a los estudiantes sea leído y repetido por todos, destacando los conceptos básicos. Ese no es el tipo de docente que necesitamos en el posgrado; queremos a un profesor que enseñe pero que también demuestre, es decir, que además de señalar la insignia del sentido pedagógico y didáctico de procesos de diseño y desarrollo de actividades en el aula, les demuestre a sus discípulos cómo se hace, cómo se planifica y no sólo cómo se dice y en dónde está, pues algunos de nuestros estudiantes son blanco de crítica mordaz y exigidos de demostraciones en sus escuelas donde trabajan. Si ello se cumple, nuestros estudiantes, además de saber, demostrarán que saben hacer, de tal manera que, con estas evidencias, nuestros alumnos del posgrado le pondrán contenido a sus portafolios.

Ahora bien, si se comprende así la función docente en el posgrado, entonces estamos obligados a saber y a saber hacer, enseñando y demostrando día a día el liderazgo otorgado cuando la institución nos ha investido con el nombramiento de profesores titulares de un grupo de estudiantes que esperan de nosotros saberes y conocimientos compartidos, reconociendo a la persona, brindándole un trato respetuoso. Siendo éste el primer vínculo con el otro, el primer lance de confianza y de respeto. En consecuencia, lo esencial de la docencia, en un principio, no es el dominio técnico del contenido, sino el vínculo que se establece desde el comienzo con el discípulo. En palabras de Mélich *lo verdaderamente importante es que el niño o la niña sepan que pueden contar con nosotros*, y parafraseando a Van Manen, la esencia de la función docente no está en la pericia táctica del docente sino en el tacto pedagógico. Pero más aún, siguiendo a este autor, no podemos olvidar que las educadoras y los maestros de primaria son observadores de niños, conviven con ellos a diario, pero no los pueden observar como lo hiciera el inspector o el padre de familia; el profesor debe observar al niño pedagógicamente. Esto significa que ser un observador de niños es ocuparse de ellos en su conjunto, como existencia total²; y

² VAN MANEN, MAX. *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. p. 34.

esperamos que nuestros estudiantes de posgrado, al pasar por nuestras aulas, ya no vean pasar solamente al niño bien peinado, limpio y entusiasta, sino que ahora lo miren como sujeto único e irrepetible que es.

Formación y transformación en el posgrado.

Iniciativa y compromiso de los sujetos.

Nuestros estudiantes del posgrado vienen con la expectativa de aprender, de terminar de aprender o simplemente con la idea de ser mejores profesionales; la mayoría ya ha formalizado una formación teórica y procedimental para el ejercicio de la docencia. Llegan con nosotros para su superación profesional porque consideran que las nuevas exigencias de los planes y programas, que desarrollan en las aulas a su cargo, les plantean retos que requieren de nuevas competencias y saberes que encontrarán en una maestría en educación que se centra, desde diversos ángulos y disciplinas, en la práctica docente. Así, cuando planificamos nuestros cursos y seminarios proyectamos lo que pretendemos proponerles como iniciativa de contenidos y dinámicas; hacemos el esfuerzo por llegar a las metas planeadas, lo cual es ciertamente posible. Pero no podremos lograr su transformación por este ejercicio académico y docente: la transformación de los sujetos es un asunto que escapa a la programación de textos, temas y tareas, pues no se da bajo esa lógica. La verdadera transformación ocurre en los sujetos de manera indirecta, individual e íntima; es producto, fundamentalmente, del acompañamiento docente, del vínculo establecido consigo mismo; en suma, obedece más al sentido de lo incierto, de lo imprevisto y del *clinch* que detona la comprensión, el ordenamiento de las partes y la visión del todo organizado; por eso, esta transformación no es programable, más bien, es posible pero incierta y sorprendente. Recordemos que el proceso de transformación se configura en el sujeto de manera paralela a que éste va configurando experiencias que le son

significativas; las va acomodando asignándole a cada texto que lee y a cada actividad que realiza, un conjunto de valores conceptuales y percepciones intelectuales que le ayudan a diseñar su propio mapa mental de comprensión total del texto y la tarea. Pero este proceso de transformación no es visible para el profesor: es presumible a partir de las competencias demostradas por el sujeto, pero éstas quedarán siempre a nivel de hipótesis. Aunque no podemos dejar de señalar que, en gran medida, la transformación de los sujetos es debida, en parte, a los textos leídos y analizados; a las tareas de campo realizadas y por supuesto, contribuye de forma cualitativamente importante, la palabra del maestro; su entonación, capacidad inclusiva y motivante, pues *gran parte de lo que ocurre entre profesores y alumnos se emite a través de los gestos, la cara y los ojos*³. Con lo anterior se afirma, una vez más, que el tacto y el tono en la enseñanza hace, del quehacer educativo, una tarea única, altamente gratificante.

Dice Julián Serna que *la palabra nos gobierna, nos marca, nos transmite sus énfasis y no es fácil escapar a su tutela*⁴, con lo cual asumimos, los docentes, que la palabra es el recurso más importante con que contamos, que el texto es un instrumento indispensable en nuestra profesión, pero no podemos perder de vista nuestro entorno, que es el contexto de aplicación de lo que sabemos y lo que hacemos. Además, precisamente, el profesor del posgrado desde su nombramiento institucional es dueño del *logos* profesional, desde el inicio del curso o el seminario; mas esto nos es duradero, no debe ser permanente, pues pierde su función educativa. Nuestra obligación ética y profesional es incorporar al otro, al estudiante, al ámbito donde el *logos* se construye para que, paulatinamente, se lo apropie; de esta manera, el proceso de formación profesional en el posgrado irá rompiendo con la hegemonía del profesor en el grupo, dando paso a la liberación del *discurso de la tutela del 'logos apophantikos'*⁵.

³ VAN MANEN, Max. *op. cit.*, p. 63

⁴ SERNA ARANGO, Julián. *Finitud y tiempo. La rebelión de los conceptos.* p. 13.

⁵ *Ibidem* p. 17

La sucesión de los profesionales de la docencia. Ética y congruencia.

Cuando formamos a nuestros discípulos creamos, en cierta forma, las condiciones para la sucesión de nosotros mismos; este proceso es un acto de humildad y de donación, pues, por una parte, abrimos nuestras cartas y les enseñamos los misterios de la enseñanza y la investigación en el posgrado; y en cierta medida también es un acto de esperanza porque nuestros estudiantes nos superen y nutran la educación de valores éticos y profesionales para ser mejores docentes y mejores ciudadanos.

Sobre la esperanza se puede afirmar que se funda en la incertidumbre, en la fe y en las convicciones personales; no tiene bases objetivas ni científicas. Es sólo una postura de vida que cree aún en la humanidad y en la bondad de las personas; es quizás una actitud romántica e ingenua, pero de ello también se construye la función docente. La esperanza es una posibilidad, pero desaparece pronto cuando ocurren los hechos que habrán de suceder, y suceden porque el tiempo, siendo infinito, es convencionalmente finito; la presencia se agota en el espacio porque está hecha de materia que se gasta y desaparece. Entonces, lo que tiene que suceder sucederá porque, en efecto, sucede a lo que precedió y una vez que lo sucedido desaparece, lo que le sustituye sucede en el tiempo y en el espacio para dejar el lugar a su sucesor, que está sucediendo y configurándose. En otros términos, la verdadera presencia del docente, la duradera, queda asociada a actitudes, bonhomía, competencia profesional y a su credibilidad.

No obstante, la perversión del uso del tiempo y de los espacios hace que lo que está sucediendo dure tan sólo un poco más, pero al final, seguramente, perecerá y será sucedido inexorablemente por lo otro que nace. Así que, aun proponiéndoselo intencionalmente, un sujeto profesional no prepara a su sucesor en estricto sentido, dado que no sabrá, a ciencia cierta, si el sucesor que pretende preparar quiera realmente sucederlo. En suma, la docencia es un proceso de

donación permanente cuando se ejerce con dedicación, ética y profesionalismo, pero no llega a ser un proceso de sustitución deseable inducido.

Bajo esta mirada del trabajo diario, el profesor del posgrado se sitúa en el umbral de la propuesta innovadora o en la repetición de trayectos ya caminados por otros; en el peor de los casos se repite a sí mismo, sin suceder a nadie, pues él mismo no quiere ser sucedido, pero el reto, precisamente, es sucederse a sí mismo, abandonándose en el trayecto transitado, dejando ahí la piel gastada e inútil; rescatando únicamente la experiencia y los conocimientos nuevos para construir otra propuesta, otro lance intelectual y metodológico para vivirlo en el nuevo grupo de trabajo. Si no lo hacemos así nos estaríamos reproduciendo bajo el mismo esquema, siendo un copia de nosotros mismos, mostrando a los otros una actitud egocéntrica, nihilista y aburrida. Nos estaríamos resistiendo a dejar el lugar a otras ideas, y en ese esfuerzo de renuncia, a lo que puede ser nuestro propio pensamiento, damos cabida a las ideas de los otros, pero para sustituir las nuestras que no dejamos ponerse en pie. Pero entonces, ¿dónde está la congruencia del profesor del posgrado, del profesional de la educación? ¿Hasta cuándo se atreverá a plasmar sobre el papel sus ideas y propuestas para mostrar verdaderas evidencias de su actividad intelectual, docente y creativa? Posiblemente hasta que logre asumir que el *logos* recibido en la escuela normal, en el instituto o en la facultad es finito, que no dura para siempre; que requiere, por lo menos, ser revisado y cuestionado a fin de que no se convierta en un yugo del que le sea imposible zafarse; justificándose permanentemente y con desdén, ante los otros, argumentando que su función en el grupo de trabajo es sólo enseñar, para eso es el profesor: un profesor que dice, pero que no muestra cómo hacer. Como puede verse, el *logos* de la profesionalización docente pesa, pero se endurece cuando no se analiza ni se despoja de *las basuras* que ha ido acumulando; pesa mucho e inmoviliza al sujeto que lo porta. Así que el profesor que únicamente enseña corre el riesgo de

cargar con demasiado peso, de los libros viejos y obsoletos, de las ideas gastadas y los procedimientos didácticos rudimentarios. En cambio, si además de saber demuestra que sabe hacer, en el camino va dejando el lastre acumulado, las basuras y desechos levantados en el sendero recorrido al paso de los años. Así que no nos quedemos en el umbral del aula: atrevámonos a entrar sin temor a equivocarnos, metámonos nosotros al texto para analizarlo, acompañando en el esfuerzo a nuestros estudiantes; percibámoslo, comprendámoslo, pero también salgamos del texto a tiempo para recibir la frescura del contexto, transitándolo, viviéndolo.

BIBLIOGRAFÍA

- MÉLICH I SANGRÁ, Joan Charles, *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2006, 140 p.
- SERNA ARANGO, Julián. *Finitud y tiempo. La rebelión de los conceptos*, Siglo del Hombre Editores, Universidad Tecnológica de Pereira, Bogotá, 2009, 123 p.
- VAN MANEN, Max. *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*, Paidós Educador, Barcelona, 2003, 93 p.

CULTURA, INCULTURA Y CONTRACULTURA DEL MAESTRO MEXICANO

María Guadalupe Ríos Laguna

Introducción

Cultura es lo opuesto a *Natura*, esta frase ha sido consistente en las palabras del Dr. Servando Reyes, un profesor a quien quiero citar de entrada. Este ejemplo antagónico es utilizado por mi maestro para clarificar la influencia del hombre en la construcción de la cultura y la necesidad nata de crear sobrepasando la naturaleza.

Pero en tal caso, ¿cómo se contraponen estos dos opuestos de lo cultural y lo natural?, y hablando de los docentes, específicamente de educación básica, por ser los primeros formadores, ¿qué es lo natural y que sería lo cultural en los profesores mexicanos?

Perfil de Docente

Comenzaré retomando palabras de Vasconcelos en un escrito de Guevara Niebla, según el libro *De Robinson a Odisseo* (Vasconcelos, España, 1935): *La naturaleza nos rebasa por instinto, actuamos sin fundamentos filosóficos, dominados por los impulsos y la consecuencia de tal libertad humana es la autodestrucción; la única manera de contrarrestar nuestra naturaleza es a través de la cultura y para ello existen las escuelas y los maestros en ellas; en palabras de Niebla, Vasconcelos explica la relación naturaleza-cultura, de tal forma que cultura no es contra natura sino que humaniza la naturaleza del hombre.*

la cultura es un esfuerzo consiente para superar lo natural. La naturaleza es lo opuesto a lo humano. Investigaciones como las de Karl Jung demuestran que existe un subconsciente en el que se condensa todo el pasado genealógico del hombre y que no es sino instinto animal. Lo na-

tural por sí sólo, *produce monstruosidades* (Guevara Niebla, 2002, p.18).

Asimismo, un docente debe ser ejemplo de la cultura, no se espera de él que genere destrucción, que se deje llevar por sus instintos, sino que muestre a los alumnos cómo equilibrarse, cómo formarse y guiarse en la vida; un docente debe tener aspiraciones culturales y de eso debe dar muestra en su vida cotidiana y en la escuela.

Para ser docente, se requiere desear ser culto y como consecuencia de ello cultivarse cotidianamente, leer, tener criterio amplio; cualquiera que ostente ser maestro y se deje llevar por posturas políticas y religiosas sin cuestionar intenciones y fundamentación ha perdido su perfil de docente.

En nuestro sistema educativo mexicano se ha venido formando a los educadores en medio de políticas partidistas, donde poco importa el hecho de que estos alumnos se convertirán en el eje para cultivar a la infancia del país; prevalecen los intereses político-económicos por sobre los intereses educativos de la nación.

En los tiempos de Vasconcelos, los maestros como misioneros necesitaban a primera instancia un fuerte deseo de alfabetizar y una profunda vocación por su labor para ser capaces de dejar de lado a sus familias y poder convertirse en guías de las comunidades rurales principalmente. Actualmente, poco importa la motivación de los alumnos normalistas, lo que se requiere es acreditar un examen de admisión que poco tiene que ver con la profesión y, sobre todo, definirse por una postura sindical.

Los futuros maestros de México se encuentran polarizados entre quienes intentan memorizar datos para acreditar un examen y aspirar a una plaza y entre quienes prefieren el lado de la grilla sindical y se centran en hacerse habilitados en la participación en marchas, plantones y mítines y así llegar al mismo fin.

En cualquiera de las dos situaciones los futuros maestros siguen siendo utilizados a los intereses ya sea del Estado o de los gremios sindicales, y poco importa un perfil de docente basado en la vocación y el interés en la educa-

ción. Quienes ingresan a las normales con motivación por el servicio terminan dominados por la política magisterial y olvidando su interés inicial de cultivarse para ser docente. El maestro debiera comprender la necesidad de formar un pensamiento más crítico en sus alumnos y menos politizado, citaré a Fuentes que confirma que es con cultura como se forma al hombre y como se le enseña a defender su derecho a ser humano.

El maestro tiene una obligación más exigente de ampliar en la clase el proceso de politización, más allá de la militancia partidista, pero no por la vía de una abdicación o un disimulo, sino mediante la inteligencia de que es en la escuela donde se implanta el concepto de politización, trasladándolo de poder sobre la gente a poder con la gente (Fuentes, 1997, p.87).

El perfil de docente que se requiere en este país es de profesional comprometido, con vocación y dignidad, que supere su *natura* a través de la *cultura* para llevar al país por el rumbo que se desea; les necesitamos cultivados y con necesidad de cultivarse más, que desarrollen su formas de pensamiento para poder ampliar en sus alumnos esta visión crítica. Los instintos naturales del hombre se dominan en la escuela, se educa formalmente para ser parte activa de la cultura, por eso es tan relevante esta profesión, su formación y actualización, así como la vocación y la ética de la labor de ser maestro.

El maestro mexicano debe tener un perfil más amplio, aunque para ello necesitemos cambiar las estrategias de evaluación y acreditación del desempeño; viene el tiempo en que México dé a las generaciones por venir la oportunidad de tener una formación cultural amplia que les permita el desarrollo de su naturaleza humana en todos los ámbitos.

Cultura, incultura y contracultura del maestro mexicano

Son muchas las exigencias sociales sobre educación, por un lado, siempre existe el prejuicio de que la escuela pública mexicana es de muy mala calidad, y por otro, se exige

que no se privatice la educación pública. Este estira y afloja entre gobierno y sindicato ha puesto a la educación a merced de los intereses políticos de ambos, y en medio de todo esto vemos al maestro mexicano que aspira tanto a mejorar la educación como a mejorar sus condiciones de vida.

Mientras tanto, la sociedad se ve envuelta en las artimañas de los medios masivos que lo han puesto como único responsable de la falta de calidad educativa, sin considerar las condiciones de trabajo a que se enfrenta y la manera en que vive. Sin embargo, éstos aprenden a sobrevivir de diversas maneras ante esta maraña de interrogantes magisteriales. Encuentro interesante tres formas de ser maestro en este México:

El maestro culto.- en primera instancia retoma la cultura de ser maestro, el docente que se interesa en su formación constante y la búsqueda del conocimiento es su principal motivación. Este tipo de docencia está fundamentada en principios filosóficos, pedagógicos y didácticos; son aquellos que viven por la profesión y encuentran en la educación y la cultura una forma de vida. Esta cultura de la docencia viene acompañada de una *toma de conciencia* sobre la profesión. Fuentes, de manera clara nos dice sobre la profesión, una analogía histórica sobre la fortaleza que debe tener un maestro.

En México cada día la lección del maestro es más importante porque es más difícil, no deben derrotarla ni el cinismo ni la indiferencia (...) es más divertido, sin duda, ser Santa Anna. Es más importante, pero más difícil, ser Juárez (Fuentes, 1997, p.88).

El docente que se cultiva prefiere estar del lado del Juárez, con todos los costos que esto le implica social y económicamente; no por nada Freud determinaba la labor de ser maestro como una de las tres profesiones imposibles.

La incultura del docente.- desafortunadamente muchos de los profesores de nuestro país se encuentran en las filas

del magisterio nacional porque creyeron que esta profesión era una forma fácil de subsistencia: un sueldo seguro y un trabajo de pocas horas; así es que muchos de ellos carecen de vocación por la profesión. Muchos otros encuentran aquí la vocación, pero quienes no terminan muchas veces militando sindicalmente, fácilmente convencidos de que este trabajo debiera ser más sencillo. Hay una incultura de la labor de ser docente.

Esta falta de cultura se debe muchas veces a que los docentes provienen de medios desfavorecidos, con pocas oportunidades de desarrollo, donde ser maestro es tal vez la única manera de movilizarse socialmente; sin embargo, muchos de estos docentes han sido víctimas del mismo sistema al que ahora pertenecen y no han logrado desarrollar sus habilidades de comprensión, análisis, síntesis y juicio crítico al nivel que lo requiere la docencia; sin exagerar, muchos de ellos no logran ser coherentes en sus ideas escritas, cometen errores ortográficos que debieron superar en la escuela primaria y tienen un vocabulario muy limitado.

Tal vez algunos de estos profesores no lograrían pasar el examen de comprensión lectora que tanto se critica que nuestros alumnos de básica reprobaban. Consideremos entonces una premisa esencial: *no se puede dar lo que no se tiene*. Éstos no logran activar la educación del país porque no logran comprender los programas, las teorías pedagógicas y los procesos de sus alumnos; no tienen las competencias básicas de comprensión que debieron desarrollar en su paso por la educación elemental, esa educación, que ahora ellos mismos ofertan a los niños de este país.

Entonces quién se responsabiliza de estos profesores poco preparados, ¿sus maestros de educación básica que no les proporcionaron las herramientas de desarrollo que necesitaban?, ¿las instituciones formadoras de docentes que les permiten titularse pese a todas sus deficiencias?, ¿el gobierno que no les brindó otras oportunidades de desarrollo?, ¿el sistema educativo y sindical que los mantiene en las aulas pese a su bajo rendimiento? Mientras aparezcan los responsables, la cadena continua y los niños de este

país siguen siendo víctimas de una escuela que no pone al frente a personal capacitado y por lo tanto les niega la oportunidad de encontrar un mejor futuro.

La contracultura del docente mexicano.- este tipo de docente exalta la *natura* y rechaza la *cultura*. Una postura contraria siempre es necesaria en una sociedad plural, un paso importante hacia la libertad mental es que nadie tiene derecho a imponer a los demás su propia manera de vivir o su concepto de vida, sin embargo, en el sistema educativo mexicano existe una forma de ser docente, muy cotidiana, en la que se rebate todo lo que provenga del sistema educativo oficial, todo lo que tenga que ver con autoridad e incluso esta característica es histórica, se buscan justificaciones válidas y no tan válidas, coherentes e incoherentes, fundamentadas y no, para oponerse.

Los motivos de esta contracultura tienen base en intereses sindicales de carácter político, ante ello, muchos maestros cooperan en oposición a lo intelectual, validando acciones como grafitear monumentos, golpear y agredir personas, robar camiones, robar comida, agredir negocios, etcétera. En conclusión un docente que valida la delincuencia actúa en contra de lo cultural, actúa en contra de su deber.

Dentro de la complejidad de la tarea educativa, el educador debe sortear los embates y lograr mantener *la cabeza bien puesta*, como nos dice Morín y para ello uno de los pasos primordiales al pensamiento crítico y complejo es lograr *pensar bien* (Morín, 2002), practicar el pensamiento complejo implica contextualizar y totalizar todas las informaciones y los conocimientos, ver y analizar desde diferentes aristas. No nos conformamos con el pensamiento simplista y de fácil digestión, ni con el pensamiento generalizado, aun considerando que eso más fácil por las múltiples variantes a las que nos enfrentamos. Así mismo tendremos que asumir lo siguiente:

...toda acción, una vez ejecutada, entra en juego con el medio en que se lleva a cabo. No saldrá cómo lo pensamos, así que las consecuencias últimas de la acción son impredecibles

y hasta pudieran ser infinitas (efecto mariposa) (Morín, 2002, p.63).

Simplificado, sí; simplista, no. Complejo, sí; complicado, no. Pensar desde la complejidad implica comprender que el universo comienza con una desintegración y es desintegrándose cómo se organiza. Lo que se desintegra permite reintegrar en busca de la mejora, se desintegra la docencia en busca de encontrar lo que no es hacer docencia, por ejemplo, cuando tenemos una mala experiencia en el aula, comprendemos lo que no es *hacer docencia*.

Es por eso que Virginia Woolf a través de Lehrer nos habla de un ser fragmentado que se vuelve a unir para volverse a perder en los trozos, aunque trozos nuevos y renovados; reconocer y ser sujeto es ponerse en el centro de su propio mundo, ocupar el lugar del *yo*, nuestro mundo interior del *yo* que no mostramos - mucho menos a nuestros alumnos-, busca constantemente la razón que explique sus maneras de ver, sentir y comprender el mundo (Lehrer, 2010, p.169-173). Cuando se ha finalizado el proceso cíclico de orden/desorden/organización o leyes de la dialéctica, el *yo* encuentra una nueva realidad, un escenario distinto que nos hace sentir plenitud a momentos, sin embargo, iniciará otro proceso de transformación para volver a convertirnos en otros que no somos ahora; por eso la docencia repetitiva no es docencia, porque se vuelve estática, sin transformación, es sólo morir, sin renacer, sin evolucionar o hacer metamorfosis.

La historicidad de cada educador influye directamente sobre los patrones culturales que transmite a sus alumno; en este sentido, la historia del país nos muestra cómo nos hemos convertido en víctimas de nuestros propios anhelos y esperanzas, ya que así como nos caracterizamos por vivir del sueño de un mejor futuro también nos relegamos, marginamos y obstaculizamos entre nosotros mismos, en una sociedad donde vivimos de la ilusión, no podemos soportar que uno avance más que otro, necesitamos *saber que* todos estamos en el misma línea.

Tenemos intenciones y deseos de parecernos a otros países de primer mundo y esto nos lleva a recriminarnos por nuestros orígenes y a dividirnos según el credo, raza o posición económica. Esto se genera a partir de que nos dejamos llevar por un mundo globalizado, donde el consumismo, la violencia y dentro de ello, las condiciones de racismo e injusticia configuran una mentalidad mediocre y conformista. El maestro mexicano debe combatir contra ello y no actuar para la preservación de este pensamiento.

Algunas reflexiones

Aprender a ser educador es una tarea infinita. La diferencia entre quienes lo disfrutan y quienes no es la vocación por la labor. No cualquiera puede ser maestro; no por falta de aptitud, sino porque para serlo lo primero que se requiere es querer entregarse a esa misión; si las pretensiones son de riqueza y reconocimiento social poco puede hacerse, los verdaderos maestros tienen el reconocimiento de sus alumnos y pocas monedas en los bolsillos.

El maestro tiene una cultura mexicana que hace su historia, sus anhelos y utopías; a pesar de cargar con esta historia mexicana es importante reconocer lo que nos impide avanzar, ser honestos y enfrentar la incertidumbre de cómo deberemos enseñar a las futuras generaciones.

Muchos han sido los errores cometidos en la historia de la educación mexicana, ante ello, siempre ha sido la falta de una filosofía moral y ética, que es lo que nos tiene ahora contra la pared en materia de educación en el mundo. Lo relevante no es el lugar que ocupamos en la tabla a nivel mundial, sino que esa forma de educar se hace evidente día a día, cuando enfrentamos la inseguridad y la criminalidad que reina en el país.

Si queremos cambiar los resultados, debemos cambiar, reformar el pensamiento educativo. Sean pocos o muchos los interesados en la mejora de nuestra calidad de vida,

seremos los necesarios para comenzar a movilizar nuestras competencias y enfrentar la falta de certeza.

No existe un solo camino, pero si una búsqueda común. Encontremos el fin último de nuestro servicio como profesores y démonos cuenta de hacia dónde enfocar nuestra vocación. ¿Cuál es la cultura que queremos?, ¿cómo generar el método para llegar a ella? La respuesta está en practicar nuestro pensamiento complejo.

BIBLIOGRAFÍA

- FUENTES, Carlos, *Por un progreso incluyente*, México, Instituto de estudios educativos y sindicales de América, 1997.
- GUEVARA, Niebla Gilberto, *Lecturas para maestros*, México, cal y arena, 2002.
- MORÍN, Edgar, *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*, Buenos Aires, Nueva visión, 2002.
- LEHRER, Jonah, *Proust y la neurociencia*, Madrid, Paidós transiciones, 2010.

LA CULTURA ESCOLAR COMO CONCEPTO Y COMO PRÁCTICA EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA

María Esther Ávila Gamboa
Marcelina Rodríguez Robles

"La cultura se ha entendido siempre como una forma de entenderse a sí mismo"

Dietrich Schwanitz

Introducción

Para iniciar, es pertinente mencionar que en buena medida el tema que se desarrolla ha sido inspirado tanto por la temática del Coloquio como por el tipo de investigación que desarrollamos en un posgrado caracterizado como profesionalizante, donde intentamos generar un tipo de investigación de carácter formativo, lo cual nos ha remitido como Cuerpo Académico en una permanente discusión y búsqueda y, principalmente, por las reflexiones que han motivado dos textos que resultan ineludibles ante una nueva forma de hacer investigación: *Historia Cultural y Educación* de Popkewitz y *El mundo como representación* de Roger Chartier. Y en otro sentido, surge al reconocer algunas formas un tanto irreflexivas que en ocasiones conducimos a los estudiantes de maestría a realizar investigaciones vistas como *innovadora*, en donde no hay suficiente claridad sobre la situación epistemológica que estamos constituyendo, lo que resulta un tanto incongruente al adscribirnos a la orientación de *estudios culturales* o a la investigación cualitativa en su modalidad de intervención, cuyos principales sentidos se asientan en *la creación de un reordenamiento*. Reordenamiento a partir del cual se abre la posibilidad de la resolución social e individual de problemas, *gracias al desplazamiento de los principios de ordenación que interiorizan y contienen las identidades del sujeto actuante*, según remarca Popkewitz (2003: 11).

Surgimiento de los estudios culturales

Por lo antes dicho es necesario entender brevemente de donde surgieron los estudios culturales y para qué. Para tal cuestión, lo propio sería iniciar con el concepto de cultura, pero en este caso comenzaremos con la definición de otro elemento, como el de historia, ya que de la historia se tomaron métodos y técnicas de investigación para estudiar el espacio educativo, lo que nos lleva a reconocer algunas cuestiones en cuanto a por qué procedemos como lo hacemos al investigar en educación. Y en otro sentido, cómo del concepto de historia se han derivado discusiones disciplinarias para el campo de las ciencias sociales y humanísticas, impactando obviamente en aportes metodológicos y teóricos.

Particularmente en este recorrido observamos dos procesos que han contribuido al despliegue de la investigación educativa en su modalidad cualitativa: la emergencia de los estudios culturales basados en algunas discusiones de la historia social y la demarcación de qué es la historia cultural y por qué se usa en el análisis de los procesos educativos para profesionalizar en la docencia, cómo afecta el no tener precisión sobre ello y, finalmente, una propuesta sobre un nuevo concepto que aporta la unión de la filosofía y la historia y que puede ser conveniente para la docencia de cualquier nivel educativo.

Para ubicar el surgimiento de los llamados estudios culturales es ineludible reconocer que Huizinga como teórico de la Historia, quien precisaba desde 1946 la importancia de partir de la definición de *la Historia como fenómeno cultural* (Huizinga, 1980: 95). La trascendencia de su definición radica en hacer una reconceptualización de la historia tradicional poniendo al descubierto una serie de debilidades que tiene el realizar ese tipo de historia y que por ende afecta en general a la investigación de las ciencias sociales. De tal manera que encuentra que una de las debilidades principales era el concepto que se tenía de esta disciplina, para lo que puso el acento en entenderla como *la forma es-*

piritual en que una cultura se rinde cuentas de su pasado (Huizinga, 1980: 95), expresión que nos conduce a situarla con una mayor amplitud que la de la propia *ciencia* y con afinidad al arte. Esta conceptualización pone al sujeto en un punto donde cobra conciencia de *sí mismo y de una cultura*. Con las palabras *una cultura* se enuncia todo lo que hay de inevitablemente *subjetivo* en toda Historia (Huizinga, 1980: 96).

Con el reconocimiento de lo *subjetivo* en la historia y la investigación social, Huizinga abre una nueva beta en la que se abarcan todas las formas de la Historia escrita: la del cronista, la del autor de memorias, la del filósofo de la historia y la del sabio investigador. Pero además abarca la más modesta monografía arqueológica en el mismo sentido que la más grandiosa concepción de historia universal, dando a entender que *el elemento pragmático existe siempre* y subrayando que al investigar o retomar a la cultura en su sentido histórico *se trata siempre de entender el mundo, de obtener enseñanzas acerca de algo que rebasa el conocimiento de los mismos hechos*. Esta interesante e innovadora idea de la Historia va a constituirse en un importante fundamento para la imperativa necesidad de conocer mejor los procesos educativos, sus espacios y principalmente la cultura particular que ahí se genera.

Siguiendo a Huizinga, rescatamos la idea de que la historia misma y la conciencia histórica se convierten en una parte integrante de la cultura, en donde sujeto y objeto se reconocen ahí en su mutua condicionalidad (Huizinga, 1980: 97). Esto es precisamente uno de los puntos que nos sirven para explicar la necesaria conciencia o conocimiento de la serie de correlaciones existentes entre el *concepto de cultura y sus efectos en la profesionalización de la docencia y en los procesos de investigación*, en los que la presencia de la subjetividad debe ser asumida como otro elemento de todo proceso interpretativo.

Gracias a estos debates y las necesidades propias de los problemas de investigación, la investigación educativa entra en una fase de posibilidades interpretativas. El reconocerlo aquí no es exactamente novedoso, pues una gran

mayoría de investigadores de este campo se dicen cualitativos. Lo trascendente radica en tener claro el terreno sobre el que se está construyendo un acto interpretativo que, finalmente, tiene como propósito de origen el contribuir a generar conocimiento de *sí mismo* y de los procesos en los que se implica *quien investiga y lo que se investiga*.

Hasta aquí, lo fundamental es entender que gracias a una nueva definición de Historia planteada con mayor apertura y vista como un proceso de conocimiento del hombre mismo, que requiere comprender su propio devenir y las formas en que lo ha hecho, es decir, que pretende comprender sus formas culturales, se dio cauce a otras formas y otros temas de investigación que hasta antes estaban vedados. Otro efecto es el reconocimiento de que ese esfuerzo de conocimiento o de comprensión está median-do siempre por la *subjetividad* a raíz de la implicación del conocimiento del *sí mismo individual y colectivo*. Dejamos de lado el tema por demás importante de la subjetividad por falta de espacio.

Afluencia de sentidos interdisciplinarios para comprender los procesos educativos y la docencia

En otro sentido, pero de forma complementaria fue hasta los años setenta del siglo pasado con el despliegue de una serie de cambios sociales en el mundo que las ciencias sociales vieron que sus esquemas de análisis y sus metodologías resultaban limitadas ante algunos resabios positivistas que impedían analizar lo social en toda su magnitud, por ello se constituyó un nuevo paradigma reconocido como cualitativo. De esta manera, se observa que para la educación el nuevo paradigma ofrecía oportunidades de comprensión más amplias. A partir de ese paradigma se introducen en las investigaciones en educación conceptos que pertenecían a otras disciplinas: roles, ambiente institucional, sujeto, interacciones, autoridad, poder, violencia simbólica, mundo simbólico, subjetividad, etcétera, para explicar lo que ocurre

en los espacios educativos y sus procesos, lo que permitió observar que en la escuela se genera una particular *cultura escolar*.

La complejidad de lo que ocurre en las instituciones educativas requería ser comprendido holísticamente, lo que remitió paulatinamente involucrar en las investigaciones elementos no sólo de la pedagogía o la didáctica, sino de manera más contundente de psicología, sociología, historia, ciencias de la comunicación, filosofía y, por supuesto, de antropología. Por ello, el concepto de cultura se posiciona como un eje de análisis interdisciplinario, debido a que se parte de éste con múltiples posibilidades de indagación con base a otros conceptos o puntos a analizar.

La definición de cultura nos sirve en sí misma para comprender las múltiples implicaciones y la serie de entrecruzamientos que tienen los sujetos que se encuentran en todo proceso educativo. Por ello, el concepto Schwanitz, similar al de Huitzinga, nutre nuestra concepción y nos pone en situación de alerta para comprender mejor a los sujetos y sus prácticas:

... cultura se ha entendido siempre como una forma de comprenderse a sí mismo, por eso resulta imprescindible conocer los significados de los conceptos mediante los que el hombre se describe a sí mismo y explica su acción, identidad, rol, psique, emoción, pasión, sentimientos, conciencia, inconciente, represión, compensación, norma, ideal, sujeto, patología, neurosis, individualidad, originalidad. Todos ellos son conceptos clave sin cuya comprensión no es posible acceder a las formas evolucionadas de autorreflexión" (Schwanitz, 2003: 492-493).

A partir de este concepto sustentamos que identificar la cultura particular que se constituye una escuela tiene efectos prácticos en la docencia, y para reconocerla hay que investigar. En tal sentido, el concepto de cultura debe ser en primer lugar reconocido como una entrada al conocimiento de sí mismo, pero también del otro.

Por otra parte, Schwanitz nos recuerda que la individualidad se desarrolla en el tiempo en tanto que relato de vida. Por lo tanto, comprenderse a sí mismo requiere de cierta familiaridad con las distintas historias y biografías que nos ofrecen, por ejemplo, el cine, la literatura, etcétera, como verdaderos modelos de transformación, de iniciación o de terapia. Por lo que se supone que una persona culta debería saber perfectamente que la realidad personal es un *constructo* social que varía de acuerdo con el entorno, la procedencia, la edad, la clase social y la cultura de cada individuo; la cual se comunica a través del lenguaje. En una palabra, la cultura es la forma en que espíritu, carne y civilización se convierten en persona y se reflejan en el espejo que son los demás. (Schwanitz, 2003: 495).

Por otra parte, la cultura no sólo se compone de saber, sino también de la capacidad de dominar el juego social que forma parte de la cultura, todo a partir de un uso del lenguaje que debe de antemano entender y aplicar una serie de conceptos. Esta es entonces una tarea impostergable del profesor: tener un uso amplio del lenguaje y una amplia base conceptual.

En un principio se mencionó la importancia de la influencia que tuvo para este trabajo el texto de Popkewitz (2003: 17). El libro surge, entre otros propósitos, para tratar de comprender el presente de la escolarización como prácticas históricas en la producción de formas de pensar, actuar, sentir y ver. Para lo que el autor propone la realización y utilización de una historia cultural que permita entender la historia del presente, que considere como un campo las prácticas culturales que ordenan las formas que tenemos de definir los problemas, además de buscar posibilidades e innovación, situación que ha sido denominada giro lingüístico.

A la historia del presente, que llaman *historia cultural*, se contraponen con una vieja historia de tendencia académica estadounidense, la que rechaza la idea de que la historia se halla relacionada con la situación que se vive en la época contemporánea. Ante ello, los autores del libro están

convencidos de que *una autocomprensión del presente es una orientación histórica que desafía la configuración del pasado* (Popkewitz, 2003: 17).

En términos muy generales, podemos decir que la postura de Popkewitz vislumbra y apuntala un nuevo sentido de investigación que se venía realizando en educación muy empíricamente y con escasos fundamentos, para lo que argumenta, en varios sentidos, la necesaria reconfiguración conceptual y metodológica, entre lo que introduce como punto de partida el reconocimiento de las potencialidades del método genealógico y las implicaciones de la subjetividad y la subjetivación en todo proceso educativo y en todo proceso investigativo. En tal sentido, pide no perder de vista que en las investigaciones de corte histórico cultural, las relaciones existentes entre *conocimiento, poder y subjetivación* se hacen presentes en todo objeto de estudio.

La cultura escolar como objeto de estudio

La cultura escolar surge como objeto de estudio, propuesta por historiadores, sociólogos de la educación, pedagogos, filósofos y otros más, al ubicar algunos vacíos en los estudios relacionados con el espacio escolar y sobre todo con la historia de la educación.

Dominique plantea la necesidad de constituir a la *cultura escolar* como un objeto de estudio de los historiadores, y la entiende como:

el conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según las épocas (Menegus, 1995: 131).

Sin embargo, puntualiza que lo que se entiende por *cultura escolar* no puede ser estudiada sin el análisis preciso de los

nexos conflictivos o pacíficos que mantiene, en cada periodo de su historia, con el conjunto de culturas que le son contemporánea: la religiosa, política o popular, etcétera.

Los argumentos para constituir a la *cultura escolar como objeto de estudio* son que en la historia de la educación se ha ignorado en gran parte el estudio de las prácticas escolares mismas y las formas en que los sujetos se van constituyendo. Ante lo que algunos historiadores concluyen que:

convendría analizar atentamente las transferencias culturales que se operan de la escuela hacia otros sectores de la sociedad en términos de formas y contenidos; y al contrario, de las transferencias culturales operadas de otros sectores hacia la escuela (Menegus, 1995: 132).

Los historiadores también señalan que existen muchas preguntas y muchos vacíos sobre lo que ocurre realmente en la escuela, dado que estas instituciones se mueven hoy influenciadas o afectadas cada vez más por mayores conflictos externos, lo cual nos lleva a preguntarnos ¿qué queda de la escuela después de la escuela?, ¿qué marcas ha dejado la escuela sobre los individuos en una sociedad donde efectivamente cada vez hay más escuela, puesto que la formación no deja de extenderse, pero donde la escuela rivaliza con medios infinitamente más fuertes como la televisión y la Internet?, ¿cuáles son ahora los poderes reales de la escuela en las sociedades donde se derrumban la esperanza de una regulación común de costumbres? Dado que ya no existe una creencia común ni una religión *civil* que consistía en la fe en la nación y el progreso; si estamos en un momento inédito de la historia, que es el de la individualización de las creencias, donde la escuela debe repensar su articulación entre la mirada universalista que manifiesta en sus enseñanzas y el pluralismo del público que la recibe, en un entre juego de la esfera pública y la privada, sin proteger ya a la infancia de las agresiones del mundo de los adultos, sin por ello, dejar de ignorar los conflictos que la afectan.

La cultura escolar en la constitución del sujeto

Otro argumento más acerca de por qué investigar o identificar la cultura escolar se sustenta en lo que Lidia Fernández nos señala al definir el concepto de *institución*, visto como *sinónimo de regularidad social, aludiendo a normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y los grupos, fijando límites* (Fernández, 1998: 13) Es pues, alrededor de estas normas-instituciones donde se genera habitualmente una cantidad importante de producción cultural que las explica y las fundamenta. Obviamente, la penetración y la influencia de las instituciones en la vida de los individuos y los grupos varían según el tipo de instituciones y según la ubicación del sujeto respecto de ellas. En tal sentido, la investigación y la práctica han ido paulatinamente demostrando que el hecho de pertenecer a un tipo de institución particular no hace al establecimiento idéntico al resto. Sin embargo, el descubrimiento de la idiosincrasia de cada establecimiento es reciente y aún resistido. A pesar de que en la práctica cotidiana *tendemos a explicar nuestras características y dificultades por el tipo de institución al que pertenece la organización en la que trabajamos, y dejamos oculto así el grado en el que como individuos y miembros de grupo incidimos en ellas* (Fernández, 1998: 14).

Quizá, precisamente por lo anterior, existe una resistencia al conocimiento de las instituciones, de su cultura en sí y de sus prácticas. Hasta la actualidad la experiencia y la investigación en el campo de las ciencias humanas-aquellas que trabajan en el conocimiento de realidades únicas: un hombre, un grupo, una organización, una comunidad singular-, proveen suficiente evidencia para suponer que la resistencia a conocerse está ligada profundamente a diferentes prohibiciones sociales que pesan sobre el conocimiento. Ya que el conocimiento de éstas se asocia con el cuestionamiento y la crítica social, y en sí esto se siente como peligroso (Fernández, 1998: 31). De este modo, el riesgo significa el conocimiento de los *secretos*

de la vida social, en donde se unen sentidos emocionales de la vida interpersonal y familiar de los adultos de los que dependíamos. En sí, una gran parte del conocimiento de las instituciones y de su cultura se asentará en inferencias e interpretaciones, y por consiguiente nos exige una actitud rigurosa de análisis reflexivo: percepción, elaboración de preguntas búsqueda de datos, interpretación, control, ajuste de nuestras preguntas y así sucesivamente.

Por otra parte, la importancia también radica en que es en las instituciones donde a través de una cultura particular se constituye al sujeto. Según Kaes: *el sujeto se define por el lugar que ocupa en la estructura y la representación que se hace de ese lugar, y por supuesto, de la relación que guarda con la estructura y el lugar. Estos dos componentes expresan el carácter objetivo (lugar en la estructura) e interpretativo o subjetivo (representación del lugar y de la relación) del sujeto* (Ramírez, 2005: 15), sin olvidar que la subjetividad se construye en relación con el otro (semejante) y con el otro (en un orden simbólico, como legado cultural). En este sentido, la subjetividad no es producto exclusivo del sujeto, más bien el sujeto mismo es *constituido por un proceso siempre abierto de subjetivación* (Ramírez, 2005: 18).

Por ello, podemos decir que la cultura se crea a sí misma en cada sujeto y cada sujeto da cuenta de ella, por lo que las subjetividades colectivas proponen los ejes a partir de los cuales cada sujeto se construye desde la inscripción de lo simbólico y desde una matriz de significaciones sociales.

Lo antes expuesto, a pesar de su brevedad, pretende dar cuenta de la importancia de reconocer mediante la investigación histórico cultural qué está haciendo la escuela y, más en corto, qué hacemos los docentes, pero fundamentalmente qué tipo de sujeto estamos contribuyendo a formar para esta sociedad cada vez más compleja.

Finalmente, quizá no sea tan esencial llamar a las investigaciones que revisan a la cultura escolar *estudios culturales*, lo importante es concebir en las investigaciones qué alude a la educación o sus espacios, a la cultura como un eje de conocimiento, y sus relaciones con el sujeto o los sujetos, con

el conocimiento, el poder, el orden social y ubicar con precisión el momento histórico en el que se desenvuelve. Todo ello, nos lleva a redimensionar lo que se investiga en educación, cómo se investiga y para qué se investiga, originando una reconceptualización epistemológica en educación.

La reflexividad del saber¹ y su relación con el concepto de cultura

Según Schwanitz, lo importante del saber o del conocimiento generado a partir de un conocimiento del sí mismo, es que genera un proceso de reflexividad. Para el caso del tema de la conformación del docente a partir de procesos de investigación, en los que se investiga el propio espacio institucional, su cultura, las prácticas de la docencia o lo educativo, puede y debe generarse un proceso de reflexividad, debido a que el docente se introduce en el conocimiento de su propio quehacer.

Para Schwanitz *sólo es culto quien es capaz de estructurar su propio saber, pero esto no significa establecer una rígida oposición entre saber e ignorancia*. Ya que entre estos extremos existe una gradación y uno de sus grados lo denominamos *problema*. Schwanitz observa que *el problema* opera como un campo magnético que estructura numerosos detalles, a partir de los cuales se introduce un orden y una visión de conjunto, y al mismo tiempo permite distinguir una disciplina que explica una parte del problema y otras disciplinas afines que pueden dar otra explicación.

De modo que por ello las ciencias, las teorías y los paradigmas se estructuran siempre en torno a problemas o temas irresueltos, lo que significa que hay que estudiarlos bajo ciertos fundamentos, en tal sentido, uno de los requisitos imprescindibles es la comprensión de nuestra sociedad o su cultura; y en particular para entender lo que ocurre en la escuela, la comprensión de su cultura nos con-

¹ Concepto acuñado por Schwanitz.

duce a comprender a sus sujetos en un sentido y contexto más amplio que el sólo entorno escolar.

Por lo general, para el conocimiento de lo educativo se parte de ubicar los sujetos del acto educativo o lo que llama Miguel Ángel Gómez el esquema didáctico, procediendo desde una visión pedagógica a analizar modelos o paradigmas de la educación, sin enmarcar dichos paradigmas en los contextos particulares en los que surgieron, lo que resulta insuficiente para entender por qué ocurre determinadas cosas en los espacios educativos.

Nuestra postura o forma de profesionalizar la docencia procede de reconocer que el docente viene de campos diversos en los que, por lo general, está ausente una idea clara de la magnitud de la tarea educativa y una serie de conceptos del campo de las ciencias sociales y las humanidades, entre los que la idea de *cultura y educación* son un tanto vagos. Y más ausentes están conceptos de/o experiencias en investigación, por lo que una forma de introducirlos a este campo ha sido la comprensión de los conceptos de *cultura escolar*, ligado al de *procesos institucionales*.

Derivado de una larga experiencia formando docentes hemos caído en la cuenta de que su profesionalización requiere de una formación amplia en la que se conceptualicen varios aspectos, como una base que les permita comprender de forma amplia el mundo en el que se mueve el docente y las demandas actuales a la educación, pero sustancialmente se pretende impregnar al docente de la necesidad de investigar, como una acción que le conduce a reconocerse en un campo donde él genera cambios o los obstaculiza, ya que él es parte de una cultura, que transmite y/o la reconstruye.

Sustentamos que la reflexividad que se obtiene de hacer investigación de los espacios educativos y su cultura o sus procesos, conducen a que los docentes se sensibilicen sobre lo que ocurre en la escuela y con sus propias prácticas, lo cual conlleva a conocerse a sí mismo.

Conclusiones

Recuperamos la idea de Foucault cuando asienta que *la historia se hace efectiva en la medida en que introduce discontinuidad en nuestro mismo ser, al dividir nuestras emociones, dramatizar nuestros instintos, multiplicar nuestro cuerpo y dirigirlo contra sí mismo. La historia 'efectiva' priva al sí mismo de la tranquilizadora estabilidad de la vida y la naturaleza y no permite ser transportadora por una obstinación sin voz hacia un final o principio milenario. Desarraigará sus fundamentos tradicionales y perturbará implacablemente su pretendida continuidad* (Popkewitz, 1998:15).

Prendemos incidir, buscando que la investigación se convierta en una alternativa de comprensión para el docente-investigador, que lo lleve de la comprensión acerca de sí mismo y los procesos que genera y en los que está involucrado como profesional de la educación y como profesional de cualquier campo del conocimiento o profesión. Porque creemos que la investigación que involucra a la cultura conlleva amplias posibilidades de integración de los múltiples roles que despliega el propio docente.

Coincidimos plenamente con Menegus cuando se pregunta ¿no es justamente nuestra tarea de enseñantes la de buscar comprender nuestra época, y no debemos, por principio, interrogarnos sobre el sentido de lo que ahora hacemos mejor; antes que proceder por afirmaciones ligeras? ¿Acaso no es, ese, el sentido de la investigación de la docencia?

BIBLIOGRAFÍA

- CHARTIER, Roger, *El mundo como representación. Estudios sobre Historia Cultural*, Gedisa, Barcelona, 2005.
- FERNÁNDEZ, Lidia, *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*, Paidós Cuestión Educativa, Buenos Aires-Barcelona-México, 1998.
- HUIZINGA, Johan, *El concepto de la historia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1980.
- MENEGUS, Margarita y Enrique González, (coordinadores), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y Fuentes*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1995.
- POPKEWIKS, Thomas S. y Barry M. Franklyn, Miguel A. Pe-reyra, (compiladores), *Historia Cultural y Educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Ediciones Pomares, Barcelona- México, 2003.
- REMEDY ALLIONE, Eduardo y Fernández, Lidia M., *Instituciones educativas: sujetos, identidades e historias institucionales*, Plaza y Valdés, México, 2004.
- SCHWANITZ, Dietrich, *La cultura. Todo lo que hay que saber*, Taurus, España, 2002.

LA PRUEBA ENLACE DEL 2010 EN ZACATECAS

Francisco Muro González

Introducción

La intención principal en el presente texto es la de explorar las posibles causas que motivan un desempeño satisfactorio o insatisfactorio en la prueba ENLACE, especialmente en el caso del Estado de Zacatecas. Para esto se toman básicamente en cuenta los resultados de esa prueba correspondientes al año 2010. Para este propósito se utiliza un análisis estadístico fundado en modelos de regresión, método de uso universal. De lo que se trataría, en cualquier caso, es de ubicar cuáles son las causas del rezago educativo en el estado –con base fundamentalmente en lo disponible en los archivos de ENLACE del año 2010 –para sopesar esas causas en la retracción educativa y sugerir algunas vías para resarcir esos efectos negativos.

Se toman los tres niveles de la educación que abarca la prueba: primaria, secundaria y media superior. Cabe delimitar de manera enfática que el presente es un estudio exploratorio que en el mejor de los casos, habrá de ser el fundamento para un estudio más extenso y pormenorizado del tema en cuestión.

En el análisis estadístico que se aplica se toma como marco de referencia la situación de Zacatecas en el contexto del país, esto es, en comparación con las demás entidades federativas. En consecuencia, el referente para evaluar y cotejar cómo anda la entidad federativa es el país mismo. No se emprenden, por ende, cotejos extra-lógicos (con otro país, por ejemplo), con lo que se puede llegar a conclusiones pesimistas u optimistas en extremo acerca de la realidad educativa nacional o estatal. El marco de referencia en este trabajo es el propio sistema educativo nacional. Los ejemplos a seguir para emprender la superación de rezagos, en su caso, habrán de ser las mejores escuelas

del propio país o del estado mismo que hayan tenido los mejores resultados.

Se trata no sólo indagar cuáles son las causas –con base en los datos desagregados que ofrece ENLACE –del rezago educativo, sino de recomendar, en su caso, el estudio pormenorizado de las escuelas con mejores rendimientos pedagógicos para seguir su ejemplo. Lo importante en cualquier caso es que si queremos avanzar en la mejora de nuestra enseñanza debemos saber, bien a bien, cuáles son las causas de nuestra postergación.

Características de la prueba ENLACE

ENLACE es acrónimo de Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares –, y es, conforme a la Secretaría de Educación Pública (SEP) *una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica a planteles públicos y privados del país, y tiene como objetivo obtener información adicional sobre el funcionamiento de la educación escolar en México a través de los aprendizajes en matemáticas y español de estudiantes de tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria y tercero de secundaria de todo el país*², además se agregaría a esto la actual aplicación de la prueba en el Nivel Medio Superior.

En este programa de evaluación educativa participan, además de las instancias internas de la SEP, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la UNAM, la UPN, el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), el Centro de Investigación en Matemáticas (CIMAT), la Universidad Complutense, entre otras instituciones de renombre en el ámbito académico.

Se percibe, efectivamente, que no se han tenido reparos por disponer de asesoría calificada en el diseño e instrumentación de las pruebas correspondientes, si bien éstas sólo abarcan en las evaluaciones escolares como ya viene siendo usual (me parece que sin razón) al español, las ma-

² Consúltese <http://www.enlace.sep.gob.mx/>

temáticas y alguna otra de las materias del currículo escolar (que pueden ser historia o geografía). Convendría evaluar todo el currículo escolar de la educación básica con sus contenidos y didácticas pues se podría disponer de un amplio rango de temas para hacer una evaluación integral de los niveles de la educación.

No comparto a ese respecto las opiniones que vertiera quien fuera secretaria de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota, en cuya gestión se implantó la referida evaluación, quien encontraba *limitaciones* de la prueba³. Por el contrario, considero que los datos que ofrece son muy valiosos, no sólo para el análisis del rezago educativo, sino como fundamento empírico disponible para el diseño de la política educativa de nuestro país, además de, por supuesto, que sirvan de base en la innovación de modelos pedagógicos.

Es ostensible, por otra parte, que el Nivel Medio Superior no quiere meter demasiado *ruido* en el entorno de la educación pública con su evaluación, pues reitera que ENLACE *No es un examen que aprueba o reprueba. Tampoco permite emitir juicios de valor para calificar o descalificar la calidad de los servicios educativos de las escuelas. ENLACE –continúa la Nivel Medio Superior en la denominación de su programa de evaluación educativa– es un instrumento adicional para que los maestros, maestras, directivos, educandos y autoridades educativas y escolares de todo el país conozcan, con una medida confiable y razonablemente comparable, el estado actual y la evolución de sus esfuerzos y resultados escolares en todos los niveles: estatal, municipal, local, escolar, grupal y estudiantil*⁴.

Por supuesto que de los ámbitos de la educación básica y la media superior se sabe que de lo que se trata en ENLACE es de evaluar el aprovechamiento escolar de los alumnos y, con ello, el desempeño de las escuelas, especialmente de las escuelas públicas, para, en su caso –se supone– saber

³ Véase “Reconoce Vázquez Mota limitaciones de la prueba ENLACE”, en *Organización Editorial Mexicana*, 29 de agosto de 2007.

⁴ <http://www.enlace.sep.gob.mx/>

cuál es el origen de los rezagos educativos, cuestión que no se explica en documento alguno. Adicionalmente, las materias que se evaluaron en el 2010 en educación secundaria fueron español, matemáticas e historia. Sin embargo, si es el caso de que las autoridades de la educación estén analizando los datos para fundamentar la política educativa, no se hace público qué se está realizando en base en los datos recogidos en la referida prueba.

No se considera en la evaluación, asimismo, el promedio general de puntajes que obtiene cada escuela. Es decir, en los datos que entrega ENLACE, –que se pueden bajar del sitio de Internet de este programa gubernamental federal– está, por supuesto, –aunque no se le hace mucho caso– el promedio de puntaje que obtiene cada una de las escuelas en dichas materias pero no el general.

Ninguna de las instituciones que están a nivel nacional en los diez primeros lugares en alguna de las materias lo está también en las otras que se examinan, lo que lleva a insinuar, por principio, que se trata de la adquisición de conocimientos y destrezas del profesorado en ámbitos diferentes. No obstante, en el caso de Zacatecas sí se da esa situación. Se trata de la secundaria técnica Centro de Educación Básica de Alto Rendimiento, ubicada en Guadalupe, a la cual debe practicársele una evaluación pormenorizada para aprender de su organización escolar y de su unicidad, pues está dentro los primeros lugares estatales en ambas materias.

Para concluir con esta parte es menester poner de relieve que en ENLACE sólo se incluyen en el archivo de datos que se pone a disposición del público en general tres variables independientes o explicativas para tratar de analizar los resultados sustantivos incluidos, es decir, las calificaciones de español y matemáticas –y otra materia, que puede ser, alternativamente, historia o geografía– del tercer año de secundaria. Las variables explicativas a las que se hace alusión son la modalidad de la secundaria –general, particular, técnica o telesecundaria–, el turno –matutino, vespertino o nocturno– y el sostenimiento –pú-

blico o privado. Con esas tres variables independientes o explicativas se emprenderá el análisis que se registra a continuación.

La experiencia de la prueba EXCALE en contraste con la de ENLACE

Muy posiblemente la diferencia mayor entre las pruebas ENLACE y EXCALE, emprendida esta última por el INEE, sea que en la de EXCALE (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo) se considera también a variables del contexto familiar y las características de los profesores de los grupos como una de las principales diferencias en ese sentido. Esa diferencia pesa de manera mayúscula en la posibilidad de examinar los resultados, pues las variables que contextualizan familiarmente al estudiante y las características de sus docentes tienen un peso fundamental en el desempeño de los estudiantes. Al respecto, un especialista en el tema señala que *...el proceso de enseñanza/aprendizaje no tiene lugar en un ambiente aséptico y aislado, sino que en él influyen todos los aspectos emocionales que afectan al individuo, por lo que desde la perspectiva holística (...) (en la que la persona y su entorno se influyen mutuamente), es necesario tener en cuenta todos los ambientes que rodean al individuo a la hora de explicar su rendimiento escolar, en el que la familia tiene un peso muy importante sobre todo en determinadas etapas educativas*⁵.

De semejante forma Brunner y Elacqua piensan que no hay duda: el factor estudiante/familia es el principal condicionante de los resultados escolares. Dichos autores aducen a ese mismo respecto que se tiene visto que una evidencia en la que *concuerdan prácticamente todos los investigadores*, el Informe de James S. Coleman sobre la igualdad de oportunidades educacionales en los Estados Unidos presentado en 1966, concluyó, en base en sobrada eviden-

⁵ Ruíz De Miguel, Covadonga (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. Revista Complutense de Educación, Vol. 12 Núm. 1: 81-113, p. 82.

cia, que las diferencias de origen familiar son con mucho el factor más importante para explicar las diferencias de logro escolar. Este informe reveló con evidencia estadística que las escuelas contribuían con alrededor de sólo un 10% de la varianza en el logro de los alumnos y que el 90% se debía a las características de origen de los estudiantes⁶.

Procede añadir al particular, con base en lo que sus autores expresan en la respectiva publicación, que los EXCALE son pruebas de aprendizaje que evalúan los contenidos curriculares de las asignaturas que se enfatizan en los planes y programas de estudio nacionales, así como en los libros de texto y en otros materiales educativos. Congruente con esta idea, los Excale parten de la premisa de que las puntuaciones de la prueba muestran qué tanto los estudiantes saben y pueden hacer respecto al currículo nacional de las asignaturas evaluadas⁷.

Al respecto del compendio de datos que se integra enseñada –cuadro 1– cabe aclarar que las respuestas se obtienen de la opinión conjunta de alumnos y profesores, pues se integraron ambos archivos –el de alumnos se subsumió en el de profesores– con el propósito de tener como variable dependiente la calificación global que se obtuvo, tanto en español como en matemáticas; y las variables independientes o explicativas son las respuestas que da el profesor respecto de los alumnos, todas ellas incluidas en el recuadro que sigue; procede subrayar, son significativas a un 95% o más de probabilidad.

⁶ Brunner, José Joaquín y Gregory Elacqua (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez, pp. 38-41.

⁷ Ruiz-Primo, A., J. Jornet y E. Backhoff (2006). *Validez de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale)*. México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Cuadro 1
Variables más importantes en el desempeño
de los estudiantes de sexto de primaria

Variables importantes en el análisis del desempeño en español*	Variables importantes en el análisis del desempeño en matemáticas
La modalidad educativa es la variable más importante en este rubro, siendo la educación privada la que va a la punta en este sentido (con la salvedad que es la escolaridad de los padres lo que está detrás de la inscripción de los hijos en una escuela privada).	Es importante señalar que si bien la modalidad educativa sigue siendo la variable más importante en el desempeño de los estudiantes en la prueba de matemáticas, la puntuación baja considerablemente a favor de los atributos de los profesores, cuya puntuación se incrementa visiblemente.
La segunda variable en importancia es la edad del profesor. Un profesor de entre 30 y 59 años tiene rendimientos importantes y significativos en esta materia con respecto a profesores más jóvenes o de mayor edad a los comprendidos en ese rango.	La variable que sigue en importancia en el aprovechamiento de las matemáticas es la edad del profesor. El rango de edad también está entre 30 y 59 años.
La formación específica del profesor o profesora pesa sobremanera. Esta es significativamente mayor a partir de la Normal Básica.	La tercera variable en importancia en el caso del aprovechamiento de las matemáticas en primaria es la del género del profesor. En definitiva las profesoras están por encima de los docentes en la enseñanza de las matemáticas. Muy posiblemente esto sea debido al factor de la inteligencia afectiva**.

* La importancia de las variables explicativas que se integran se establece conforme al coeficiente Wald. El coeficiente Wald indica hasta qué punto son significativas los coeficientes de las variables independientes en su relación con la dependiente. A mayor valor del Wald, más significativo será el coeficiente respectivo. De igual forma, una significación reducida del coeficiente Wald a un determinado nivel de probabilidad lleva a aceptar la hipótesis nula de que el efecto de una variable independiente en la dependiente es igual a cero.

** Véase al respecto el explicativo artículo de Valentín Martínez-Otero Pérez, "Fundamentos e implicaciones educativas de la inteligencia afectiva", disponible en <http://www.rieoei.org/1349.htm>.

El nivel de estudios de la o el profesor es asimismo de relevancia. Tiene un peso importante el posgrado.	El nivel de participación de los alumnos es igualmente significativo. Esto es, el que los alumnos sean participativos ayuda en el desempeño en las matemáticas.
La motivación a los alumnos resulta de igual forma significativa en el aprendizaje del español.	La formación específica de los profesores en la materia contribuye significativamente al desempeño de los alumnos.
La disciplina que se lleve en el grupo tiene sentido y ocupa un papel importante en la explicación del desempeño del alumnado.	La experiencia de los docentes en la impartición de la materia contribuye asimismo significativamente en los estudiantes.
La toma de cursos de capacitación o actualización no repercute, de manera significativa, en el desempeño del grupo.	El que los alumnos estén motivados –a juicio de los profesores –para aprender las matemáticas rinde igualmente resultados positivos.
El que los profesores reciban “otros estímulos” (aparte de los de Carrera Magisterial) tienen un impacto negativo y significativo entre los estudiantes.	La buena disciplina de los alumnos ayuda de forma consistente al desempeño en matemáticas.
La profesora tiene ventaja evidente sobre el profesor en el desempeño de los alumnos en la materia.	En este rubro sí tiene significado positivo el estar en Carrera Magisterial.
La participación de los alumnos en clase tiene efectos significativos en la calificación.	Resulta positiva la experiencia acumulada en estar dando clases en sexto de primaria.

Los resultados de esta tabla pueden servir de base para postular una crítica a las autoridades de la educación pública, pues como no se tiene claro cuáles son los factores que más probablemente impactan en la superación efectiva de los alumnos en la educación básica, tampoco existe una inversión eficiente de las instancias de autoridad de la educación pública a ese respecto. Frecuentemente se piensa, por ejemplo, que invirtiendo grandes sumas en la construcción y mejoramiento de los espacios escolares se logrará incrementar, sin más, el rendimiento de los educandos. Asimismo, se estimula a los docentes sin tomar en

cuenta el rendimiento del grupo. Es decir, no se parte en medida alguna en la medición de la eficiencia del gasto educativo en lo que serían los resultados de las evaluaciones escolares.

¿Predominio de la educación privada sobre la pública?

El tema del presunto predominio de la educación privada sobre la pública en materia de español (en primaria y secundaria) y comprensión lectora (en media superior) es un tema interesante para la investigación educativa. Conviene llevar a la práctica esa investigación a partir de una metodología estadística, y por ese medio calibrar la influencia de las variables contextuales en ese supuesto predominio. La hipótesis que se puede establecer en el escudriñamiento de esta cuestión desde una perspectiva de la sociología de la educación, es que esto se debe a la cultura de los más pudientes en el factor socioeducativo, pues se tiene un aprecio significativamente mayor por el capital educacional que en los menos pudientes en esa escala.

Las evidencias que se tienen a la mano a ese respecto, sobre todo a partir de las pruebas EXCALE, son que los padres de familia de los alumnos de escuelas particulares generalmente tienen una escolaridad promedio superior a la de los padres de alumnos de las escuelas públicas. Sin embargo, el que haya varias escuelas públicas compitiendo con las privadas en el logro del aprendizaje, la práctica del español y la comprensión lectora, sirve de base para señalar que mucho se puede hacer para elevar el desempeño en ese rubro en la educación pública, es decir, que no existen determinismos en ese sentido sino el deseo manifiesto de superación.

Mejor todavía: la cuestión es poner de relieve que si bien las cifras gruesas señalan alguna superioridad de las escuelas particulares, hace falta llegar a los pormenores del asunto para plantear la conjetura de que en realidad la raíz del asunto estriba en la contrastante heterogeneidad de los

centros escolares de la educación pública, más que de un rezago generalizado en ese ámbito.

La cuestión de la Telesecundaria

Se deben destacar en este contexto los resultados de la telesecundaria, especialmente en matemáticas. En relación a eso hay que señalar que su notable –está en los primeros lugares tanto en el país como en el estado de Zacatecas– no es casual, sino que en diferentes pruebas de ENLACE aparece esta misma situación: En secundaria, en español 11 de ellas están en los 20 primeros lugares del estado, igual en el país; en matemáticas 19 de los 20 primeros lugares son para telesecundarias estatales; en historia 16 de los 20 primeros lugares; mientras que en el promedio general 18 de los 20 primeros lugares. Sin duda, es un modelo que hay que escrutar con todo detenimiento porque este patrón exitoso puede ser la clave para el mejoramiento de los otros niveles y modalidades de la educación. Las 4 tablas que siguen dan una idea –se piensa– cabal de lo que aquí se está afirmando.

Cuadro 2
Resultados ENLACE 2010 Español, Zacatecas.
Los 20 centros con mayor puntaje

Centro educativo	Modalidad	Ubicación	Puntaje
Instituto Educativo de Zacatecas	Particular	Guadalupe	642
Nicolás Bravo	Telesecundaria	Guadalupe	639
Centro de Educación Básica de Alto Rendimiento Escolar	Técnica	Guadalupe	637
Francisco García Salinas	Telesecundaria	Moyahua de Estrada	619
Ignacio Allende	Telesecundaria	General Francisco R. Murguía	613

Salvador Varela Resendiz	Telesecundaria	Fresnillo	601
Álvaro Obregón	Telesecundaria	Tepetongo	600
Ramón López Velarde	Telesecundaria	Mezquital del Oro	600
Secundaria Tecnológico de Monterrey Campus Zacatecas	Particular	Guadalupe	595
Escuela Secundaria Roberto Cabral del Hoyo	General	Zacatecas	593
Colegio del Centro	Particular	Zacatecas	589
Josefa Ortíz de Domínguez	Telesecundaria	Valparaíso	583
Colegio Simón Bolívar	Particular	Valparaíso	582
Francisco I. Madero	Telesecundaria	Fresnillo	581
Emiliano Zapata	Telesecundaria	Tlaltenango de Sánchez Román	580
Instituto Maxwell	Particular	Jerez	579
Juan Escutia	Telesecundaria	Valparaíso	579
Centro Cultural Sebastián Cabot	Particular	Guadalupe	579
Fray Antonio Margil de Jesús A.C.	Particular	Villanueva	577
Enrique Estrada	Telesecundaria	Villa Hidalgo	577

Cuadro 3
Resultados ENLACE 2010 Español, Nacional.
Los 20 centros con mayor puntaje

Entidad Federativa	Centro educativo	Modalidad	Puntaje
Distrito Federal	Liceo Americano Francés	Particular	767

Chiapas	Telesecundaria 1298 Octavio Paz Lozano	Telesecundaria	741
Chiapas	Telesecundaria 761 José Vasconcelos Calderón	Telesecundaria	741
México	Part. No. 0455 Colegio Mario Moreno	Particular	737
Distrito Federal	Escuela Sencundaria Buckingham	Particular	736
Quintana Roo	Colegio Lizardi	Particular	732
Michoacán	Emiliano Zapata	Telesecundaria	731
Chiapas	Telesecundaria 065 Juan Francisco Escutia	Telesecundaria	729
Morelos	Mártires Agraristas	Telesecundaria	721
Chiapas	Telesecundaria 880 Flavio Guillén Ancheyta	Telesecundaria	718
Chiapas	Telesecundaria 830 14 de Septiembre	Telesecundaria	714
Chiapas	Telesecundaria 730 José María Melo y Ortíz	Telesecundaria	713
Chiapas	Telesecundaria 742 Joaquín Miguel Gutiérrez	Telesecundaria	711
Jalisco	Centro de Desarrollo Integral Arboledas	Particular	709
Chiapas	Telesecundaria 648 El Triunfo	Telesecundaria	708
Querétaro	Fontanar	Particular	706
Distrito Federal	Zeferino Aguirre	Particular	706
Distrito Federal	Tomas Alva Edison	Particular	701
Chiapas	Telesecundaria 385 Jaime Sabines Gutiérrez	Telesecundaria	700
Sonora	Instituto Senda	Particular	699

Cuadro 4
Resultados ENLACE 2010 Matemáticas, Zacatecas.
Los 20 centros con mayor puntaje

Centro educativo	Modalidad	Ubicación	Puntaje
Ignacio Allende	Telesecundaria	General Francisco R. Murguía	776
Francisco García Salinas	Telesecundaria	Moyahua de estrada	750
Nicolás Bravo	Telesecundaria	Guadalupe	742
Jesús Ramírez Caloca	Telesecundaria	Santa María de la Paz	730
Ramón López Velarde	Telesecundaria	Chalchihuites	727
Emiliano Zapata	Telesecundaria	Tlaltenango de Sánchez Román	706
Guadalupe Victoria	Telesecundaria	Tepetongo	706
Felipe Ángeles	Telesecundaria	Villanueva	704
Ramón López Velarde	Telesecundaria	Mezquital del Oro	700
Beatriz González Ortega	Telesecundaria	Juchipila	686
Josefa Ortiz de Domínguez	Telesecundaria	Valparaíso	683
Centro de Educación Básica de Alto Rendimiento Escolar	Técnica	Guadalupe	678
Suave Patria	Telesecundaria	Villa González Ortega	675
Salvador Varela Reséndiz	Telesecundaria	Fresnillo	673
Juan de la Barrera	Telesecundaria	Villanueva	667
Benito Juárez	Telesecundaria	Fresnillo	667

México	Telesecundaria	Juchipila	664
Netzahualcóyotl	Telesecundaria	Villanueva	663
Narciso Mendoza	Telesecundaria	Sombrerete	662
Guadalupe Victoria	Telesecundaria	Monte Escobedo	661

Cuadro 5
Resultados ENLACE 2010 Matemáticas, Nacional.
Los 20 centros con mayor puntaje

Entidad Federativa	Centro Educativo	Modalidad	Puntaje
México	Part. No. 0455 Colegio Mario Moreno	Particular	843
Quintana Roo	Colegio Lizardi	Particular	842
Michoacán	Lázaro Cárdenas	General	834
Chiapas	Telesecundaria 742 Joaquín Miguel Gutiérrez	Telesecundaria	824
Morelos	ABC	Particular	824
Chiapas	Telesecundaria 880 Flavio Guillén Ancheyta	Telesecundaria	813
Chiapas	Telesecundaria 065 Juan Francisco Escutia	Telesecundaria	811
Chiapas	Telesecundaria 1298 Octavio Paz Lozano	Telesecundaria	809
Durango	Telesecundaria 407	Telesecundaria	808
Chiapas	Telesecundaria 830 14 de Septiembre	Telesecundaria	805
Chiapas	Telesecundaria 449 Jaime Sabines Gutiérrez	Telesecundaria	804
Chiapas	Telesecundaria 569 Amparo Montes	Telesecundaria	800
Chiapas	Telesecundaria 385 Jaime Sabines Gutiérrez	Telesecundaria	796

Chiapas	Telesecundaria 730 José María Melo y Ortiz	Telesecundaria	794
Chiapas	Telesecundaria 1014 Rosario Castellanos Figueroa	Telesecundaria	794
Chiapas	Telesecundaria 761 José Vasconcelos Calderón	Telesecundaria	794
Chiapas	Telesecundaria 648 El Triunfo	Telesecundaria	788
Nuevo León	Profr. Emilio Rodríguez Cortés	General	788
Distrito Federal	Liceo Americano Francés	Particular	787
Chiapas	Telesecundaria 027 José María Morelos y Pavón	Telesecundaria	787

Es imprescindible destacar una de las peculiaridades de este tema que ya había encontrado con antelación en evaluaciones anteriores del nivel de secundaria, lo cual se podría calificar de paradójico, y sobre el que conviene sobremanera que se aclare y se ponga de relieve. Esta peculiaridad compete al caso de la telesecundaria, la que se critica acremente con frecuencia y no se le atribuye mérito alguno. Quienes conocen, aun cuando sea de mera referencia, el conjunto de datos a los que se está haciendo alusión, comentan que esa modalidad salió *muy mal* en la evaluación realizada, pues los últimos lugares en este peritaje fueron para dicho subsistema de la educación secundaria. Esto último es cierto. Generalmente, debe decirse, lo que se considera en las evaluaciones de las autoridades — hechas a vuelo de pájaro — es el promedio general de la modalidad de la educación y no otros atributos también fundamentales como es el caso de que la telesecundaria ocupa los primeros lugares de la prueba tanto a nivel nacional como en el estatal. Esta modalidad igualmente ocupa, en contraste marcado, los últimos lugares en la evaluación de secundaria.

En el promedio general esta modalidad se ubica, en efecto, en el último lugar de ese nivel de la educación no obstante que tiene los primeros lugares por separado. De

manera opuesta a ese formato, en este escrito de lo que se trata es de poner de relieve e incluso de ejemplo en pos de la superación de ese nivel de la educación, el caso de la telesecundaria, porque lo mínimo que se puede avizorar en ese tema es una notable paradoja, un contraste absoluto imputable a la administración de los centros, no así al modelo educativo. En suma, lo verdaderamente criticable del caso es la heterogeneidad extrema imputable por completo a las autoridades respectivas.

Lo anterior no contesta, empero, la cuestión de por qué en las evaluaciones de la educación secundaria la modalidad de la educación pública que despunta es justamente la de telesecundaria, especialmente las ubicadas en regiones con predominio indígena. Una primera hipótesis es porque tienen muy buenos profesores o asesores de matemáticas. Dicha materia, a diferencia del español, se aprende principalmente en la escuela. Pero quizás una presunción con mayor asidero es la de que se trata de una modalidad de enseñanza adecuada para el nivel de la educación.

Por último, hay un patrón que se alcanzará a vislumbrar en los cuadros siguientes a este respecto. Esta modalidad está en realidad en el segundo lugar en matemáticas, sólo unos puntos debajo de la secundaria particular.

Examínese a ese respecto el recuadro 3, en el que está claro que lo que derrumba el promedio general de la telesecundaria son los resultados ínfimos que se obtienen en algunos de sus centros.

Cuadro 6
Tipo de escuela por resultados mínimo, promedio y máximo. Zacatecas

Tipo de Escuela	Resultado mínimo	Promedio general	Resultado máximo
Telesecundaria	82	471	681
Técnica	158	477	659
Particular	124	497	621
General	180	473	594
Resultados generales	82	472	681

Descripción de los resultados generales

Conviene describir, antes de incluir los modelos de regresión con los cuales se va a tratar de explicar las probables causas del rezago o avance escolar –para que el usuario de este escrito se ubique un tanto–, las cantidades implícitas en las pruebas ENLACE. De esa guisa, en el recuadro 7 se comprenden las cifras relativas a las escuelas primarias incluidas en ENLACE, tanto a nivel nacional como en lo correspondiente a Zacatecas.

Cuadro 7
Número de escuelas del nivel de primaria incluido en la prueba Nacional ENLACE 2010

Tipo de escuela	Número de escuelas a nivel nacional	Número de escuelas Zacatecas
CONAFE	10,662	222
General	63,800	1,705
Indígena	7,410	(no hay escuelas indígenas en la entidad federativa)
Particular	7,658	73
Total	89,530	2,000

De semejante cuenta, en el cuadro de abajo se integran los promedios en cada una de las materias examinadas a nivel nacional en la educación primaria y en el último renglón se incluye –para su cotejo con las cifras nacionales– el promedio por materia del estado, en el que se constata que esta entidad federativa está abajo en las tres materias con respecto al promedio nacional.

Cuadro 8
ENLACE Educación Primaria 2010. Promedio de calificación por tipo de escuela

Tipo de escuela	Promedio Historia	Promedio español	Promedio Matemáticas	Promedio General
CONAFE	306	306	303	305
General	477	498	499	491
Indígena	437	428	421	429
Particular	528	583	568	559
Promedio por materia (nacional)	458	477	475	470
Promedio por materia (Zacatecas)	444	457	463	455

En el recuadro siguiente se integran los números de escuelas de educación secundaria incluidas en la prueba ENLACE del 2010, tanto a nivel nacional como estatal.

Cuadro 9
Número de escuelas del nivel de secundaria incluido en la prueba ENLACE 2010

Tipo de escuela	Número de escuelas a nivel nacional	Número de escuelas Zacatecas
General	6,865	75
Particular	4,030	43
Técnica	3,824	75
Telesecundaria	17,583	940
Total	32,302	1,133

El cuadro 10 contiene los datos relativos a los resultados globales de la prueba ENLACE en Educación Secundaria. Obsérvese al particular que en todas las materias Zacatecas se halla debajo del promedio nacional.

Cuadro 10
ENLACE Educación Secundaria 2010. Promedio de calificación por tipo de escuela

Tipo de escuela	Promedio español	Promedio matemáticas	Promedio historia	Promedio general
General	468	488	481	479
Particular	534	542	531	536
Técnica	471	490	484	482
Telesecundaria	451	496	475	474
Promedio por materia (Nacional)	467	499	484	484
Promedio por materia (Zacatecas)	448	498	471	472

Igual se procede en los concentrados que siguen para el caso de la Educación Media Superior. Véase a ese particular en el recuadro 11 siguiente, en el que es dable cotejar el número de instituciones que existe en el país y las que hay en Zacatecas.

Cuadro 11
Número de centros escolares escuelas del Nivel Medio Superior incluido en la prueba ENLACE 2010

Sostenimiento	Modalidad	Número de centros nacional	Número de centros zacatecas
	Bachillerato general	5,515	114
Público	Bachillerato tecnológico	1,860	28
	Técnico profesional	405	3
	Total públicos	7,780	145
	Bachillerato general	3,674	27

Privado	Bachillerato tecnológico	738	
	Técnico profesional	43	
	Total privados	4,455	27
	Total general	12,235	172

Lamentablemente, los resultados de ENLACE de la Educación Media Superior no están diseñados para interpretarse de la misma forma que los de educación primaria y secundaria, –en la que se toma simplemente el puntaje, es decir, la escuela que tenga más puntos es la que está en primer lugar. No, en ENLACE Media Superior –sin explicar por qué– se toma de manera separada el puntaje para cada escuela en cuatro categorías: insuficiente, elemental, bueno y excelente. El total del puntaje de esas cuatro categorías da el 100%, igual para comprensión lectora como para logro matemático.

En consecuencia, para la elaboración del siguiente recuadro en este ensayo se toma en cuenta la integración de sólo las dos categorías positivas: bueno y excelente de comprensión lectora y logro matemático. Los totales combinados no llegan a 100 puntos, sino a los correspondientes que están registrados en los cuadros que enseguida se exhiben. Tómese en cuenta a ese respecto el notable contraste entre ambos promedios generales, sumamente bajos en el caso del logro matemático. Esto es, hay mucho por saber en el resarcimiento de los índices de rendimiento en matemáticas. En tanto, Zacatecas está a la par que el promedio nacional en comprensión lectora y arriba del promedio nacional en logro matemático.

Cuadro 12
ENLACE Educación Secundaria 2010.
Promedio general de calificación, sobre 100 puntos,
por tipo de escuela

Sostenimiento	Modalidad	Buena más excelente comprensión lectora	Bueno más excelente logro matemático
	Bachillerato general	47	14
Público	Bachillerato tecnológico	54	19
	Técnico profesional	49	12
	Promedio público	49	15
	Bachillerato general	56	18
Privado	Bachillerato tecnológico	47	8
	Técnico profesional	39	3
	Promedio privado	54	16
	Promedio general nacional	51	15
	Promedio general zacatecas	51	17

Algunas presunciones en este ensayo

De la revisión estadística que se emprende de los datos de ENLACE resulta claro –como se mostrará enseguida– que existe un significativo diferencial entre las variables contextuales que influyen en los desempeños en cada uno de los niveles. Es decir, las variables del entorno escolar son

muy influyentes en el nivel escolar de primaria y no tanto en la educación secundaria y media superior. Muy posiblemente en estos dos últimos niveles de la educación las variables más importantes sean justamente las de los y las docentes, más que las variables contextuales. El ambiente escolar pesa notablemente menos en el desempeño de los alumnos en secundaria y media superior que en primaria.

Si sólo se tomara el promedio del desempeño en cada una de las asignaturas, como generalmente se hace en las evaluaciones someras que se emprenden de los resultados de ENLACE –de hecho las únicas que se hacen públicas–, se llegaría a la conclusión, como se denuncia frecuentemente, que la educación pública en el país está abajo en desempeño educativo con respecto a la educación particular o privada. No obstante, como se argüirá en lo sucesivo en este escrito, esto dista en mucho de ser cierto si se examinan con algún detenimiento y ubicando pormenores de los datos que aporta ENLACE.

En ese mismo tenor, es posible hacer notar, por evidente, la ausencia de cuando menos un esquema o intento de análisis respecto de los resultados de las pruebas de ENLACE. Es decir, existen los datos, pero no ha habido todavía quién siquiera comente de manera sistemática los resultados, cuando menos que se conozca públicamente la crítica emprendida a ese particular.

Lo que se sugiere en este escrito, en consecuencia, es que se considere la estadística escolar en el diseño de las políticas educativas. Parece de sentido común pero generalmente no se toma siquiera en cuenta en la discusión respecto de la ponderación de las políticas educativas. Muchas veces se hace lo que se piensa y no lo que con base en evidencia incontestable se debe hacer.

Así pues, lo que aquí se insinúa respecto de la política educativa que se debe seguir desde el gobierno, especialmente en el estado, si es que de algo sirven los datos de ENLACE, es la de homogenizar a los centros escolares teniendo como modelo a los de mayor rendimiento, que los hay en esta entidad federativa. No parece juicioso buscar modelos

en el exterior del país ni contratar a presuntos especialistas foráneos para revertir la tendencia a la baja en el rendimiento de las escuelas, sino estudiar con lupa lo que está ocurriendo en los mejores centros de la educación pública de la entidad y propagar el modelo más eficiente que se extraiga de ese estudio a los demás centros escolares.

Un supuesto general de este escrito es que, más que una modalidad sea mejor que otra, lo que determina el desempeño de los estudiantes, especialmente en la educación básica y en pruebas como a las que se está haciendo referencia, es en última instancia las influencia del hogar, en especial la escolaridad de los padres, la que aquí se considera como variable más influyente en el desempeño escolar del estudiante, especialmente en la educación básica. Esto sobre todo en los casos de las pruebas PISA y EXCALE, las cuales traen consigo no sólo los resultados obtenidos por los estudiantes, sino también las características de los profesores y los hogares de los estudiantes.

Lamentablemente, en el caso de ENLACE no se consideran variables explicativas fundamentales como es la influencia de la familia y del entorno escolar, en especial los profesores, como se puede llevar a cabo con los datos de PISA y EXCALE⁸.

Por ende, lo que se pretende hacer en este breve estudio, es ofrecer atisbos para estructurar una propuesta de política educativa en pos de la mejora de la educación pública –lo que uno considera con base en datos que deberían hacer las autoridades respectivas para resarcir el rezago, sobre todo en el caso del estado de Zacatecas– con fundamento en los datos levantados por ENLACE en el 2010.

⁸ Véase http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/0410-F.pdf.

Resultados de las ecuaciones de regresión

Enseguida se intentará explicar con la utilización de modelos estadísticos de regresión⁹ el peso de las variables independientes o explicativas: turno, sostenimiento, modalidad y grado de marginación –mismas que utilizan las autoridades de ENLACE e incluyen en el archivo de datos respectivo, presuntamente para que los alumnos evalúen su calificación en comprensión lectora y logro matemático, al igual que historia en primaria y secundaria–, variables estas últimas que funcionan en la propuesta de análisis que se hace en este escrito como variables dependientes o variables a explicar.

Se emprende esta acción porque sólo con ecuaciones de regresión es posible saber con certeza cuáles son las causas principales del rezago educativo, pero en general, y para eso está diseñado el modelo de regresión, para evaluar el peso específico de cada una de las variables explicativas o independientes en las variables dependientes o explicadas.

Mediante esta metodología de análisis se puede encontrar que las variables explicativas son visiblemente menos explicativas en los casos de educación media superior y secundaria que en primaria. Muy posiblemente eso se deba a que las variables concernientes al desempeño de los docentes tengan mucho que ver –más que en primaria– en el aprendizaje de los alumnos tal como se sugiere más adelante.

Para esto, el análisis de regresión integra dentro de sus algoritmos a los más importantes desarrollos del cálculo y de la probabilidad de la estadística moderna, y si bien en su origen sirvió para medir sobre todo cuestiones físicas, su utilización se ha extendido a buena parte de las discipli-

⁹ Consúltese, para saber acerca de la regresión estadística y su utilidad a Thomas H Wonnacott (1981), *Regression: A Second Course in Statistics*, Canada, John Wiley and Sons, Inc. Para una explicación aplicada al tema de la regresión en el campo educativo véase Francisco Muro González (2001), *El análisis de regresión: Un esquema metodológico*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

nas académicas contemporáneas. En el estudio de la economía, por mencionar alguna, su uso es imprescindible; la econometría, por ejemplo, tiene en el análisis de regresión uno de sus más importantes pilares. En el campo educativo su uso está sumamente extendido, especialmente en países de primer mundo.

De semejante cuenta, si se está de acuerdo en que en la investigación aplicada se busca fundamentalmente probar o rechazar hipótesis, coincidiremos en buena parte en la valoración que realicemos del análisis de regresión. Aunque este encuadre analítico no sólo nos permite probar hipótesis, va mucho más allá: nos posibilita el medir con precisión el vínculo entre variables, el determinar los montos de explicación de una variable o variables con respecto a otra, el evaluar casos u observaciones particulares, el calcular casos no incluidos dentro de nuestros datos originales, etcétera.

Así, se dará comienzo con este primer recuadro de datos concerniente a la materia de español, en el cual se cotejan coeficientes tanto a nivel nacional como a nivel estatal. Más adelante se procede a la explicación de cada uno de los coeficientes que se encuentran en éste y cada uno de los resultados de las ecuaciones de regresión que siguen.

Ecuación 1
Comparativo Primaria Nacional y
Zacatecas en español

Model for Dependent	Nacional	Nacional	Nacional	Zacatecas	Zacatecas	Zacatecas
	Class1	Overall		Class1	Overall	
R ²	45%	45%		43%	43%	
Promedio español	Class1	Wald	z-value	Class1	Wald	z-value
Intercepto						
	440	4967	70	355	3546	60
Predictores	Class1	Wald	z-value	Class1	Wald	z-value
Grado marginación de escuela						

Muy alto	-35.9	6079.8	-45.1	-57.2	228.0	-4.9
Alto	-13.0		-26.1	-25.4		-5.6
Medio	-5.7		-8.5	-2.9		-0.6
Bajo	13.1		18.7	16.5		3.6
Muy bajo	41.6		72.7	69.0		13.2
Turno						
Discontinuo	40.2	780.8	2.2			
Matutino	14.4		2.3	73.8	420.1	20.5
Nocturno	-48.3		-7.1			
Vespertino	-6.3		-1.0	-73.8		-20.5
Tipo de escuela						
CONAFE	-127.8	32695.4	-173.1	-121.9	630.3	-20.5
General	37.8		74.8	50.2		11.2
Indígena	-1.2		-1.4			
Particular	91.2		100.4	71.7		9.0

El contenido de la tabla se puede explicar de manera sintética de la siguiente forma: en la segunda columna denominada Nacional encontramos un coeficiente de explicación o de 45%, lo cual quiere decir que con las variables de que disponemos podemos explicar un 45% de lo que ocurre con la calificación de español –y así será para el caso de las siguientes tablas en las que se explica lo que ocurre con matemáticas, historia, etcétera. Luego, en esa misma columna, encontramos un Intercepto, el número 440 puntos, que será la primera cifra de la ecuación que vamos a plantear a continuación. Antes, veamos los predictores, cuyas unidades están en el puntaje convencional de la referida prueba.

Así, por ejemplo, una escuela primaria cuya escuela se ubique en un hábitat con un grado de marginación Muy alto tendrá la probabilidad promedio de obtener -35.9 puntos, es decir, un puntaje negativo. Si además esta primaria es turno nocturno (en Zacatecas no hay ese turno pero en el país sí) tendrá la probabilidad promedio de obtener -48.3 puntos, también negativo. Y si además es del CONAFE tendrá -127.8 puntos, asimismo negativos. De for-

ma tal que haciendo la ecuación para una escuela con esas características tendríamos el siguiente resultado:

$$Y_c = 440 - 35.9 - 48.3 = 228,$$

el cual es sumamente bajo. De hecho es el más bajo de todos. Por el contrario, si tuviéramos un grado de marginación Muy bajo, un turno discontinuo para primaria, el cual no tenemos en Zacatecas, y ésta fuera particular, tendríamos la siguiente ecuación:

$$Y_c = 440 + 41.6 + 40.2 + 91.2 = 613,$$

monto que está muy por arriba del promedio. En otras palabras, estos son los resultados esperados dadas las variables explicativas.

En la columna de los coeficientes Wald de la calificación de ENLACE nacional para español, ubicados en la tercera columna de la tabla aludida, tenemos tres cantidades: 6,079.8, 780.8 y 32,695.4. Estos coeficientes Wald nos informan de la relación que hay entre las variables independientes o explicativas y la dependiente en la calificación en español. La interpretación es simple en extremo: la variable independiente que tiene el más alto valor es la más importante y va bajando conforme al monto numérico del coeficiente Wald. En este caso, la variable más importante para explicar lo que ocurre con el español es el Tipo de escuela (valor Wald 32695.4), luego el Grado de marginación (valor Wald 6079.8) y finalmente el Turno (valor Wald 780.8).

El valor Z nos notifica acerca de qué tan consistente es cada uno de los valores de las variables. En términos generales, un valor Z mayor o igual a 1.96 es consistente o significativo a un 95% o más de probabilidades conforme crece el coeficiente en términos absolutos. Así, en base en la cuarta columna del cuadro de referencia, se puede concluir que los valores Vespertino, Turno e Indígena de la variable Tipo de escuela no son significativos en la calificación de español en la prueba ENLACE. Simplemente se

podría con fundamento estadístico argüir que no influyen en la calificación las categorías de turno Vespertino ni el tipo de escuela Indígena en la calificación que se obtiene en español. Todos los demás son significativos, esto es, son factores que sí influyen –unos mucho más que otros, lo cual lo podemos evaluar con base en los coeficientes Wald y Z– en la calificación de esta materia.

Para el caso de Zacatecas es la misma interpretación que para los resultados nacionales, si bien algunos valores varían en medida significativa con respecto a los nacionales. Por principio, el coeficiente de explicación o –que se halla en el tercer renglón de las columnas 5 y 6– es casi semejante al que se obtiene a nivel nacional, esto es 43%. Lo que lo que este porcentaje significa es que las variables independientes explican casi la mitad de la calificación en español o variable dependiente. El intercepto para el caso de la entidad es de 355 puntos –el cual se halla en la quinta columna, renglón 7. Con esto ya podríamos calcular los valores para cada uno de los modelos de escuela –los cuales están presentes en las tablas que se adjuntan abajo. Pensemos en ese sentido sobre qué tipo de escuela en la educación primaria de Zacatecas tiene las probabilidades mayores de obtener una buena calificación en español.

De manera evidente se trata de una escuela que esté en un hábitat con un Grado de marginación muy bajo, que el Turno sea matutino y que el Tipo de escuela sea particular. En términos de ecuación de regresión esta aseveración la escribiríamos así:

$$Y_c = 355 + 69 + 73.8 + 71.7 = 569.5.$$

El prototipo de escuela con las probabilidades más altas de obtener una baja calificación sería precisamente una en la que el Grado de marginación de la escuela sea muy alto, tenga un Turno vespertino y sea del CONAFE. Los cálculos de una ecuación de esta naturaleza se harían como sigue:

$$Y_c = 355 - 57.2 - 73.8 - 121.9 = 102.1.$$

Es decir, existe una diferencia definitivamente abismal entre un modelo de escuela y otra: 467 puntos. ¿Cuál es la principal causa de ese gran rezago? Sin duda, es el tipo de escuela, en este caso del CONAFE. Véase a ese respecto que la variable Tipo de escuela tiene el mayor coeficiente Wald, de 630.3. Y obsérvese, adicionalmente, que con excepción del valor Z de Grado de marginación de escuela Medio, que es de -0.6, todos los demás valores Z son significativos a más de 95% en el caso de Zacatecas.

Las variables independientes o explicativas se comportan un tanto diferentes, siguiendo la explicación del coeficiente Wald, a lo que ocurre a nivel nacional. La variable explicativa más importante sigue siendo el Tipo de escuela, pero le sigue el Turno de la escuela y en último lugar se encuentra el Grado de marginación.

Hay que subrayar a este respecto que en Zacatecas son más abultados los coeficientes de regresión que en el país en su conjunto. Esto se puede interpretar como que los factores o variables independientes contextuales indicadas pesan más a nivel Zacatecas que en el nacional. Compárese, por ejemplo, el Grado de marginación de la escuela Muy alto, el nacional con el de Zacatecas, son casi doce puntos más: -35.9 nacional y -57.2 Zacatecas, los que se pierden en Zacatecas por el Grado de marginación Muy alto.

En matemáticas de la educación primaria las cosas son un tanto semejantes a las de español de este mismo nivel de la educación: los coeficientes para Matemáticas mantienen peso casi igual al que ejercen en Español. Cotéjense al respecto los contenidos de la tabla de Español con la de Matemáticas. Incluso los coeficientes de explicación son similares: rondan alrededor del 40% de explicación.

Repárese al respecto de lo que se señala en la tabla de datos siguiente. Adviértase al particular que los coeficientes de Grado de marginación de la escuela en Zacatecas ascienden a casi el doble del monto de la generalidad del país –cotéjense las columnas 2 y 5–, y todavía son más altos en lo que toca a Turno de la escuela. Las autoridades de la educación en el caso de Zacatecas deberían contemplar

que la diferencia de un turno matutino a uno vespertino es de 76 puntos a favor del primero; o si se quiere ver de manera pesimista, de 76 puntos en contra del turno vespertino. Esto es, deberían haberse realizado ya acciones tendientes a resarcir la calidad educativa del turno vespertino de primaria en el estado de Zacatecas. Se debería, asimismo, considerar que el CONAFE es un desastre, como se discurre en el mundo oficial al considerar válidos los resultados de ENLACE: las escuelas primarias de CONAFE tienen 120 puntos menos que los demás centros escolares.

Ecuación 2
Comparativo Primaria Nacional y
Zacatecas en Matemáticas

Model for Dependent	Nacional	Nacional	Nacional	Zacatecas	Zacatecas	Zacatecas
	Class1	Overall		Class1	Overall	
R ²	41%	41%		40%	40%	
Promedio Matemáticas	Class1	Wald	z-value	Class1	Wald	z-value
Intercepto						
	435	4176	65	351	2938	54
Predictores	Class1	Wald	z-value	Class1	Wald	z-value
Grado marginación escuela						
Muy alto	-37.7	4631.2	-43.9	-66.6	195.8	-5.3
Alto	-12.1		-22.4	-25.2		-5.1
Medio	-3.2		-4.4	1.3		0.3
Bajo	15.1		20.1	22.0		4.4
Muy bajo	37.8		61.3	68.6		12.1
Turno						
Discontinuo	39.6	583.0	2.0			
Matutino	14.5		2.2	76.0	377.8	19.4
Nocturno	-50.4		-6.8			
Vespertino	-3.8		-0.6	-76.0		-19.4

Tipo de escuela						
CONAFE	-125.7	28232.0	-158.1	-120.4	565.0	-18.7
General	43.4		79.7	57.1		11.8
Indígena	-2.0		-2.1			
Particular	84.3		86.2	63.3		7.3

Algo semejante ocurre con la materia de Historia. Aun cuando en el ámbito nacional tiende a desaparecer la influencia del turno -obsérvese como bajan los valores de los coeficientes Z de esa variable en la tabla correspondiente-, en Zacatecas tienden todavía a ser muy altos. En otras palabras, el turno matutino es más importante que el vespertino en la diseminación de saberes históricos o, si se quiere ver desde el punto de vista de la línea de transmisión completa, en el desempeño de los profesores. Quizás sea como ocurre muy frecuentemente con los docentes que tienen doble turno, que asisten ya muy cansados al turno vespertino y sin ánimo de cumplir con su encargo. Considérese, asimismo, que son casi 70 puntos de la calificación de ENLACE -69.5 puntos- lo que se ganan o pierden de un turno matutino a uno vespertino en el caso de Zacatecas.

Ecuación 3
Comparativo Primaria Nacional y
Zacatecas en Historia

Model for Dependent	Nacional	Nacional	Nacional	Zacatecas	Zacatecas	Zacatecas
	Class1	Overall		Class1	Overall	
R ²	37%	37%		39%	39%	
Promedio Historia	Class1	Wald	z-value	Class1	Wald	z-value
Intercepto						
	427	4991		345	3384	58
Predictores	Class1	Wald	z-value	Class1	Wald	z-value

Grado marginación de escuela	B			B		
Muy alto	-18.3	1938.7	-23.8	-36.3	156.2	-3.1
Alto	-6.4		-13.3	-24.0		-5.3
Medio	-5.5		-8.4	-5.2		-1.2
Bajo	7.2		10.7	10.2		2.2
Muy bajo	23.1		41.6	55.2		10.6
Turno						
Discontinuo	30.7	470.2	1.7			
Matutino	10.5		1.7	69.5	377.1	19.4
Nocturno	-36.1		-5.4			
Vespertino	-5.1		-0.8	-69.5		-19.4
Tipo de escuela						
CONAFE	-120.0	30505.6	-167.9	-110.8	586.5	-18.8
General	36.9		75.5	54.9		12.3
Indígena	12.9		15.7			
Particular	70.2		79.9	55.9		7.1

En términos genéricos en el promedio general de las tres materias se percibe, conforme a los coeficientes Wald, que en educación primaria la variable que más afecta los resultados de la prueba ENLACE –y con ello tácitamente al proceso educativo– a nivel nacional es el Tipo de escuela, luego el Grado de marginación de la escuela y finalmente el Turno. En lo que toca al estado, sin embargo, la influencia de las variables varía un tanto en su cotejo con las demás instituciones del país, lo que más afecta es el Tipo de escuela, luego el Turno y al final el Grado de marginación.

En la tabla que sigue es dable encontrar en qué medida afecta cada una de las categorías de las variables al promedio general de las tres materias.

Ecuación 4
Comparativo Primaria Nacional y
Zacatecas en Promedio General

Model for Dependent	Nacional	Nacional	Nacional	Zacatecas	Zacatecas	Zacatecas
	Class1	Overall		Class1	Overall	
R ²	42%	42%		42%	42%	
Promedio General	Class1	Wald	z-value	Class1	Wald	z-value
Intercepto						
	434	4901	70	351	3406	58
Predictores	Class1	Wald	z-value	Class1	Wald	z-value
Grado marginación de escuela						
Muy alto	-30.6	4222.3	-38.8	-53.4	199.2	-4.6
Alto	-10.5		-21.2	-24.9		-5.4
Medio	-4.8		-7.2	-2.3		-0.5
Bajo	11.8		17.0	16.2		3.5
Muy bajo	34.1		60.1	64.3		12.2
Turno						
Discontinuo	36.8	632.4	2.0			
Matutino	13.2		2.1	73.1	406.9	20.2
Nocturno	-44.9		-6.6			
Vespertino	-5.1		-0.8	-73.1		-20.2
Tipo de escuela						
CONAFE	-124.5	31681.0	-169.9	-117.7	616.2	-19.7
General	39.3		78.5	54.1		12.0
Indígena	3.3		3.9			
Particular	81.9		90.9	63.6		8.0

En secundaria también existe discrepancia entre Zacatecas y el resto del país en cuanto el peso de las tres variables independientes que se están utilizando para tratar de explicar los rendimientos de las escuelas en la prueba EN-

LACE. En el caso de la enseñanza del español, en secundaria la segunda variable más explicativa es el Turno, en tanto que a nivel nacional es el Tipo de escuela. Nuevamente, sin embargo, en ambos espacios –el nacional y el de Zacatecas– la variable más importante en la explicación de los rendimientos en español es el Grado de marginación.

Los coeficientes de explicación tienden a bajar considerablemente en la secundaria con respecto a la primaria, es decir las ecuaciones tienden a ser menos explicativas. En otras palabras, las variables independientes o explicativas no son tan explicativas en secundaria como lo son en primaria. Se deben buscar, por ende, otras variables que expliquen los rendimientos de los estudiantes de los estudiantes de secundaria. Una de ellas que muy probablemente sea de mucha utilidad es la escolaridad de los padres de los estudiantes. En la prueba EXCALE, por ejemplo, sí se toma en cuenta la referida variable y resulta en verdad explicativa¹⁰.

De semejante forma, en lo que Telesecundaria corresponde, lo que se puede decir al respecto es que este modelo es, para decir lo menos, el mejor en la educación secundaria, pero lo que difumina su impacto –hasta hacerlo aparecer como el más deficiente– es lo heterogéneo de sus rendimientos; muy posiblemente la administración escolar de esa modalidad es, en buena parte de las veces, muy deficiente.

Ecuación 5
Comparativo Secundaria Nacional y
Zacatecas español

Model for Dependent	Nacional	Nacional	Nacional	Zacatecas	Zacatecas	Zacatecas
	Class1	Overall		Class1	Overall	
R ²	18%	18%		12%	12%	

¹⁰ Para ver los detalles de la prueba Excale, consúltese: <http://www.inee.edu.mx/>

Promedio español	Class1	Wald	z-value	Class1	Wald	z-value
Intercepto						
	438	639	25	391	324	18
Predictores	Class1	Wald	z-value	Class1	Wald	z-value
Grado marginación de escuela						
Muy alto	-56.7		-43.7	-82.4		-6.7
Alto	6.2	1939.6	8.0	1.6	77.5	0.3
Medio	13.4		14.0	18.6		4.2
Bajo	14.2		15.9	31.0		7.2
Muy bajo	22.8		24.3	31.2		5.1
Turno						
Discontinuo	-1.9	709.3	0.0			
Matutino	33.4		1.9	53.0	40.0	2.5
Nocturno	-31.8		-1.8	-8.7		-0.2
Vespertino	0.3		0.0	-44.3		-2.0
Tipo de Escuela						
General	-8.8	1870.1	-10.8	6.2	13.0	1.0
Particular	41.9		41.7	19.6		2.5
Telesecundaria	-23.2		-27.3	-16.2		-3.2
Técnica	-9.9		-10.7	-9.6		-1.6

Por lo que corresponde a la materia de matemáticas en secundaria, los resultados del análisis de regresión discrepan considerablemente en su cotejo con los de primaria. En efecto, la variable Tipo de escuela en Zacatecas no tiene significación estadística alguna; es decir, en algún tipo de escuela se enseña mejor ni peor que en otras. Tampoco pesa visiblemente el Turno de la escuela en el rendimiento de la prueba ENLACE. Esto lleva a suponer, con alguna evidencia, que lo que real-

Muy bajo	8.8		7.6	22.5		3.0
Turno						
Discontinuo	-12.0	237.4	-0.2			
Matutino	24.1		1.1	41.4	15.1	1.6
Nocturno	-10.6		-0.5	-9.6		-0.2
Vespertino	-1.5		-0.1	-31.7		-1.2
Tipo de Escuela						
General	-7.3	827.3	-7.2	1.6	2.0	0.2
Particular	34.2		27.6	9.4		1.0
Telesecundaria	-19.4		-18.4	-8.5		-1.4
Técnica	-7.6		-6.6	-2.5		-0.3

Asimismo, en los resultados generales de la educación secundaria de ENLACE, sobre todo en el caso de Zacatecas, el grado de marginación de la escuela Bajo es el de más alto rendimiento en el promedio general, lo que hace fortalecer la presunción de que los resultados favorables en ese nivel de la marginación se debe a la labor determinante de los profesores, más que al Tipo de escuela.

Ecuación 8
Comparativo Secundaria Nacional y
Zacatecas promedio general

Model for Dependent	Nacional	Nacional	Nacional	Zacatecas	Zacatecas	Zacatecas
	Class1	Overall		Class1	Overall	
R ²	12%	12%		8%	8%	
Promedio General	Class1	Wald	z-value	Class1	Wald	z-value
Intercepto						
	457	603	25	411	305	18
Predictores	Class1	Wald	z-value	Class1	Wald	z-value
Grado marginación de escuela						

Muy alto	-52.8	1444.9	-37.9	-79.2	59.9	-5.9
Alto	8.6		10.4	1.9		0.4
Medio	14.9		14.4	19.9		4.2
Bajo	13.2		13.7	29.8		6.4
Muy bajo	16.1		15.9	27.6		4.2
Turno						
Discontinuo	-5.1	455.3	-0.1			
Matutino	28.9		1.6	49.2	28.5	2.1
Nocturno	-23.6		-1.2	-9.2		-0.2
Vespertino	-0.3		0.0	-40.0		-1.6
Tipo de Escuela						
General	-9.5	1109.1	-10.8	2.7	3.4	0.4
Particular	35.6		33.0	12.5		1.5
Telesecundaria	-15.6		-17.1	-6.4		-1.2
Técnica	-10.5		-10.5	-8.9		-1.3

En el caso de educación media superior, ENLACE adoptó otra modalidad, quizá más difícil de evaluar para las personas externas a la Nivel Medio Superior, como es el caso de quien esto escribe. Se dividió, y se tienen que evaluar por separado, el 100% de la calificación en cuatro categorías: insuficiente, elemental, bueno y excelente según fuese el rendimiento del centro escolar. Para tener un indicador de lo que fue esa calificación, aquí se sumó la proporción de Bueno y Excelente, lo cual se definió como Buena y excelente comprensión lectora. Igual se procedió en el caso del logro matemático.

Así, los coeficientes que se obtienen no suman cien por ciento, sino que los máximos valores en comprensión lectora para Zacatecas, por ejemplo, se obtienen como sigue:

$$Y_c = 30 + 8.1 + 2.3 + 17.1 + 68 = 64.3.$$

Eso equivale a sumar el intercepto de 30 puntos para Zacatecas, más el 8.1 puntos del Turno matutino, más el 2.3 puntos del Sosténimiento público, más el 17.1 puntos

del Grado de marginación muy bajo, más el 6.8 puntos del Bachillerato tecnológico.

Ecuación 9
Comparativo Media Superior Nacional y Zacatecas
Comprensión Lectora

Model for Dependent	Nacional	Nacional	Nacional	Zacatecas	Zacatecas	Zacatecas
	Class1	Overall		Class1	Overall	
R ²	14%	14%		29%	29%	
Buena y excelente comprensión lectora	Class1	Wald	z-value	Class1	Wald	z-value
Intercepto						
	36	1158	34	30	38	6
Predictores	Class1	Wald	z-value	Class1	Wald	z-value
Turno						
Matutino	6.8	418.7	7.3	8.1	12.1	3.5
Vespertino	-0.9		-0.9	-8.1		-3.5
Discontinuo	6.3		2.5			
Nocturno	-12.2		-8.4			
Sostenimiento						
Público	1.3	33.8	5.8	2.3	1.4	1.2
Privado	-1.3		-5.8	-2.3		-1.2
Grado de marginación						
Muy bajo	14.1	1453.3	31.9	17.1	42.3	6.1
Bajo	7.7		15.6	7.0		2.6
Medio	1.8		3.1	-5.9		-1.7
Alto	-5.8		-11.7	-18.2		-3.0
Muy alto	-17.7		-14.7			
Modalidad						
Bachillerato General	3.5	83.7	8.8	4.7	3.5	1.3

Bachillerato Tecnológico	0.2		0.5	6.8		1.8
Técnico Profesional	-3.7		-5.5	-11.5		-1.8

En Educación Media Superior lo que visiblemente influencia los resultados de ENLACE es el Grado de marginación y el Turno. Los estudiantes que asisten a una escuela con un grado de marginación muy bajo tienen poco más de 17 puntos de ventaja respecto de quienes habitan en otros hábitats, quienes, asimismo, están inscritos en el turno matutino, especialmente en el caso del estado, tienen la posibilidad de obtener 8 puntos más en promedio que quienes asisten al vespertino. Aunque si bien estos resultados para la entidad son positivamente cotejables con los nacionales, los cuales son muy semejantes. Por lo demás, no existe diferencia estadísticamente significativa entre el sostenimiento público y privado, en este caso en el tema de logro matemático.

Ecuación 10
Media superior nacional logro matemático

Model for Dependent						
	Class1	Overall		Class1	Overall	
R ²	5%	5%		16%	16%	
Buena y excelente logro matemático	Class1	Wald	z-value	Class1	Wald	z-value
Intercepto						
	8.0	80.8	9.0	4.5	0.9	0.9
Predictores	Class1	Wald	z-value	Class1	Wald	z-value
Turno						
Matutino	3.3	291.1	4.2	7.9	12.3	3.5
Vespertino	-2.2		-2.7	-7.9		-3.5
Discontinuo	8.3		3.9			
Nocturno	-9.4		-7.7			

Sostenimiento						
Público	1.2	39.4	6.3	1.6	0.8	0.9
Privado	-1.2		-6.3	-1.6		0.9
Grado de marginación						
Muy bajo	5.8	359.5	15.5	8.7	12.1	3.2
Bajo	2.5		6.0	3.5		1.3
Medio	-0.2		-0.4	-3.6		-1.1
Alto	-2.8		-6.5	-8.5		-1.4
Muy alto	-5.4		-5.3			
Modalidad						
Bachillerato General	2.7	63.7	7.9	1.7	3.1	0.5
Bachillerato Tecnológico	1.3		3.5	6.1		1.7
Técnico Profesional	-4.0		-6.9	-7.8		-1.3

Conclusiones

Lo que muy probablemente sea el factor que provoca el diferencial entre el aprendizaje y destreza de los alumnos, dado los niveles de la variable Grado de marginación, puede ser el factor preparación profesional de los docentes, es decir, dicho tiene, de hecho, diferentes tasas de rendimiento conforme a los contextos socioeconómicos bajo estudio y a las condiciones institucionales en las que se labore. Existe, asimismo, otro elemento cuya influencia tiende a ser muy variable que es la cultura de la educación dentro de una comunidad estatal, la cual se acendra sobre todo en contornos urbanos y ofrece a los alumnos, como muy probable estímulo, un incremento del estatus social al igual que un ensanchamiento de las posibilidades de ingresar, ya como profesionistas, al campo de trabajo dentro de un nivel salarial aceptable.

En el mismo tenor de tratar de explicar el porqué de la significación de las variables explicativas, en el caso del

turno escolar vespertino con respecto al matutino es dable evidenciar, en base en lo que aportan los datos examinados, que el primero ofrece un significativo atraso tanto en comprensión lectora como en habilidad matemática. De acuerdo a los confiables datos de ENLACE, estar en el turno vespertino implica la posibilidad de una organización escolar y de una docencia significativamente deficientes en contraste con el matutino.

Esta situación no se reproduce en el caso particular del estado de Zacatecas, y en lo que a educación media superior respecta, donde en ninguno de los dos ámbitos –logro matemático y de comprensión lectora–, los resultados son significativamente, en términos de probabilidad, diferentes. Es decir, no se puede fundamentar en base en los datos y en las ecuaciones de regresión correspondientes que una modalidad o un sostenimiento sean más eficientes que las otras en comprensión lectora o en logro matemático. Sí, por supuesto, se puede encontrar que una institución en particular destaque, pero no se puede en base en los resultados de ENLACE, en el caso específico de educación media superior, brincar a conclusiones de que una modalidad en particular de la educación sea mejor que la otra.

Sí es el caso, por otra parte, que el tipo de escuela sea muy influyente en el nivel de la secundaria. Es ciertamente posible, en el contraste de los resultados nacionales con los estatales, poner en evidencia que los primeros lugares en la educación secundaria los ocupa la telesecundaria. Sin embargo, lo que se requiere, especialmente con esta modalidad de la educación secundaria, es su homogenización; y por supuesto, resarcir los centros con agudas deficiencias tomando como referencia a los que tienen mayor eficiencia.

En términos generales, como se ha hecho alusión con anterioridad, el marco de referencia que se tiene en la evaluación del desempeño del sistema educativo zacatecano ha sido precisamente el sistema educativo nacional. Esto es muy conveniente pues no se tienen modelos extra-lógicos en la evaluación de los resultados de Zacatecas.

Bajo ese supuesto, tanto en logro matemático como en comprensión lectora, a nivel nacional como estatal la variable más influyente de las que trae consigo el archivo de ENLACE es la de medio ambiente de la escuela o Grado de marginación, según la denominación que se le da a esa variable en ENLACE.

Por otra parte, resulta procedente poner de relieve que en el caso de Zacatecas sólo dos de las cuatro variables independientes consideradas en ENLACE de la educación media superior: Grado de marginación, Turno, Sostenimiento y Modalidad -, las dos primeras resultan significativas. Es decir, las variables de Sostenimiento y Modalidad no tienen en general peso significativo en el desempeño de las escuelas en la prueba de ENLACE.

Aunque muy posiblemente, conforme a esos resultados, la comprensión lectora esté potenciada, como ya se insinuó con antelación, en gran medida por el estatus socioeconómico y por el entorno urbano más que por el ámbito escolar propiamente tal.

Por lo que corresponde al grado de marginación -que, ya se ha dicho, ha resultado ser la variable más significativa en la explicación del desempeño en la educación media superior, tanto en habilidad matemática como en comprensión lectora- se hace evidente, en los anexos de este escrito, en base en las pruebas estadísticas correspondientes que es en el sector Muy bajo de marginación donde se obtiene mejor calificación en comprensión lectora al igual que logro matemático.

Para concluir, las autoridades de la educación pública en Zacatecas deben fijarse metas muy puntuales y realistas respecto de poner en mejor nivel de desempeño a la comprensión lectora y al logro matemático, especialmente a la primera que depende en mucho del contexto socioeducativo y no tanto de los profesores competentes. Este factor, el de los docentes, en la enseñanza de las matemáticas es básico para resarcir los índices en el logro matemático.

EL ORIGEN DEL EXAMEN DE SELECCIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Josefina Rodríguez González
Lizeth Rodríguez González

Introducción

Los procedimientos de ingreso y selección de estudiantes son producto de diversos factores como las políticas educativas establecidas por los gobiernos en turno, las necesidades socio-económicas, las condiciones políticas, históricas y sociales de cada una de las instituciones.

Las tendencias de crecimiento de la población, la ampliación en la cobertura en la educación básica durante los años cuarenta, las políticas del gobierno para industrializar el país, el requerimiento de las empresas de profesionales cualificados y cada vez más especializados y el prestigio social y económico que representó la educación superior por las bondades que ofrecía como medio para la movilidad hacia una mejor posición económica, incidieron para el crecimiento sin precedentes de la matrícula de enseñanza superior: de 80 mil estudiantes en 1960 a 125 mil en tan sólo cuatro años (1964) y a 225 mil al concluir la década (CONPES, 1981), lo que genera un desajuste en la capacidad de absorción de las universidades donde la demanda contra las plazas disponibles superaba la capacidad instalada de las Instituciones de Educación Superior (IES).

La selección de estudiantes a nivel superior surge como un paliativo para dar cauce a la problemática por la falta de espacios en las universidades, lo que propicia que las instituciones establezcan mecanismos internos propios y otros adoptados hasta la contratación de organismos externos a fin de aplicar instrumentos para la seleccionar a los mejores estudiantes.

Debido al incremento de solicitudes año con año a la educación superior, este punto fue uno de los temas prin-

cipales en la agenda educativa, estableciendo la necesidad de una planeación y una política de ingreso estandarizada a nivel nacional que permitiera por una parte tener indicadores del aprendizaje y la eficacia de los programas y segundo generar un instrumento que permitiera evaluar las aptitudes y habilidades con que cuenta el aspirante en una disciplina.

Es así como nace el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), que tiene como función elaborar exámenes y pruebas de conocimientos. Este organismo crea el examen de ingreso a la licenciatura y ha sido adoptado por la mayoría de las IES públicas y privadas, estableciéndose como uno de los requisitos indispensables para ingresar a una carrera universitaria.

Material y métodos

El presente trabajo se basa en una investigación documental sobre las políticas educativas que dieron pauta para la implementación en México de un examen estandarizado para el ingreso al nivel superior, haciendo un análisis sobre los documentos oficiales y las instituciones que contribuyeron para la conformación del examen de ingreso a la licenciatura.

Se incluyen algunos datos estadísticos que permiten ver el crecimiento de la matrícula en las IES, para posteriormente analizar los elementos en la planeación de la educación superior que finaliza con la creación de un organismo que regula y genera un examen de ingreso estandarizado a nivel nacional.

Se analiza el porcentaje de estudiantes que ingresaron a la educación superior y el número de exámenes aplicados, esto a fin de visualizar como este instrumento ha sido adoptado por las universidades públicas y privadas hasta convertirse en la actualidad como un requisito ineludible para ingresar a cursar cualquier carrera.

El crecimiento de la matrícula en la educación superior

La Revolución Mexicana iniciada en 1910 es reconocida por sus logros alcanzados en la educación, este movimiento estableció la creación de las escuelas rurales y la educación indígena, rompiendo las anteriores estructuras y abriéndose el acceso a más población, es por ello que se le reconoce por ser un periodo donde se organiza y estructura una educación popular, la revolución da inicio a la educación técnica que sirvió de palanca para la apertura de una gran variedad de especialidades que eran requeridas en ese momento debido al crecimiento de la industria y del país.

Durante los siguientes diez años se consolida el sistema educativo con la creación de la Secretaría de Educación Pública (Nivel Medio Superior) en 1921, tomando el control el gobierno federal y dando un impulso a la escuela rural y la educación tecnológica cuyo propósito es brindar al país para su industrialización, creciendo de forma considerable las escuelas secundarias.

La tarea educativa durante el gobierno de Cárdenas tiene como finalidad dar educación a la masa campesina, entre sus metas principales está elevar a más del doble el número de escuelas rurales. *Los nuevos mandos de la burocracia promovieron la expansión cuantitativa del sistema federal de educación* (Quintanilla).

La educación en las zonas urbanas se enfocó a la educación técnica acorde al modelo de industrialización que el presidente deseaba, estaba convencido que capacitar a los trabajadores ofrecería al país una mejora en su economía y para este fin se crearon escuelas primarias y secundarias nocturnas para los obreros, en 1937 *redobló sus cuidados hacia la educación técnica, que además de sostener el crecimiento económico y el desarrollo de la industria nacional debía atender la demanda, cada vez mayor, de los sectores urbanos medios y bajos para recibir educación* (Quintanilla).

Esta fue una época de expansión en el sistema educativo, sobre todo el nivel básico, que genera un aumento en la demanda de la educación superior y una diversificación

de la oferta educativa de acuerdo al proyecto económico del presidente en turno, el acceso en estos niveles aún es accesible por la apertura de universidades e instituciones que vienen a satisfacer las demandas sociales.

En 1950 se da el despunte de la educación superior debido a las demandas sociales y los acontecimientos económicos generados años atrás; es durante esta década y la siguiente donde se da una *adecuación entre la demanda de recursos humanos de la estructura productiva y los cuadros formados por el sistema de enseñanza superior* (GRANJA, 1996, pág. 3), situación que no puede mantenerse en los siguientes años.

La matrícula registrada en las universidades para 1950 era cercano a 40 mil alumnos, diez años después llegaba a 80 mil estudiantes (...) lo que representaban el 1.7% en 1950, pasando a ser un 2.6%, en 1960 (LUENGO, 2003., pág. 4) del total de la población en edad de cursar la educación superior, lo que significa un margen mínimo de cobertura en este nivel educativo, analizando esta información desde el punto de vista de absorción de acuerdo a los alumnos que han concluido el nivel anterior y que cuentan con los requisitos para entrar a una carrera profesional, el índice de ingreso es del orden del 90% hacia 1960 (LUENGO, 2003., pág. 4). Este análisis permite poder entender el equilibrio que pudo mantener la educación superior entre la demanda y los espacios disponibles, ya que el crecimiento generado hasta ese momento es moderado debido a dos factores: la exclusión creada en épocas pasadas y por las limitaciones de los requisitos que el mismo sistema educativo va llevando a cabo durante los estudios anteriores. *En ese contexto la selección no constituye todavía la vía privilegiada, y en algunos casos «obligada», para ordenar, dosificar, pautar y dirigir el ingreso, otros mecanismos diseminados en diferentes zonas del sistema escolar regulan el ingreso a la enseñanza superior manteniéndolo en límites funcionales* (LUENGO, 2003., pág. 4).

Como parte de las estrategia para dar cobertura a la demanda los requerimientos sociales y de gobierno, fue la apertura de nuevas instituciones, así nace el Colegio de Ciencias y Humanidades, las Escuelas Nacionales de Es-

tudios Profesionales de la UNAM, la Universidad Metropolitana y el Colegio de Bachilleres; entre otros, se apoya el crecimiento de los tecnológicos, las universidades públicas estatales y se fomenta el desarrollo a la educación privada. La falta de planeación sobre el crecimiento en el nivel superior no permite al sistema formar cuadros cualificados de docentes que se integren al aula, lo que genera improvisaciones y una mala calidad en la educación, *En esta etapa, la política gubernamental puso énfasis en los aspectos cuantitativos más que en la calidad de los resultados de los procesos educativos, lo que derivó en una expansión no regulada del sistema* (LUENGO, 2003., pág. 4).

A pesar de la apertura de nuevas instituciones no es posible cubrir la demanda de ingreso a la educación superior, tornándose en uno de los principales problemas que deberán atender las IES, por lo que la selección se posiciona como la estrategia para seleccionar a los mejores estudiantes y por otra parte como una medida administrativa que permitiera a las universidades lidiar con sus problemas de admisión.

Inicios de la planeación sobre el ingreso a la educación superior

En la XVIII reunión ordinaria de la ANUIES se establece la necesidad de generar programas de acción que permitan alcanzar los objetivos planteados y resolver los problemas que enfrentan las IES, *para complementar estos planteamientos se decidió proponer un mecanismo de planeación que pudiera establecer lo que finalmente se ha denominado el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPEES), quedando establecida en 1978 (ANUIES, La planeación de la educación superior en México, 1979, pág. 3) con el apoyo de la Secretaría de Educación Pública (Nivel Medio Superior); este organismo tiene como función llevar a cabo un programa permanente de planeación con la participación de todas las universidades.*

La creación del SINAPEES tenía la intención de establecer y definir claramente las políticas educativas que permitan instaurar los mecanismos que contribuyan de manera permanente en el proceso de desarrollo social y económico de México y a su vez este proceso permita el crecimiento y desarrollo universitario, dando respuestas eficaces no sólo a la demanda de servicios educativos, sino también a los problemas cualitativos, condicionados por la necesidad de introducir cambios para asimilar o producir nuevos conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos y formar los recursos humanos correspondientes (ANUIES, 1979).

La universidad se encuentra rebasada en sus recursos humanos, financieros y estructurales ocasionado por la excesiva demanda de ingreso, es por ello que se establece como uno de los puntos prioritarios en la planeación de la IES el ingreso y la selección de los alumnos, así nacen las aportaciones de la ANUIES a la educación superior, que dan cuenta del inicio de una planeación en conjunto de las IES de acuerdo a las exigencias que el país, además es el primer documento oficial donde se reconoce la necesidad de que las universidades mexicanas cuenten con un mecanismo de admisión donde se evalúe la capacidad y la aptitud del estudiante y así promover una demanda nacional orientada de acuerdo con los requerimientos del país, ampliar la cobertura con una mayor y mejor oferta educativa por parte de las universidades, al igual que unificar la relación que existe entre la educación superior y el empleo.

Se identifica que existe una pobre fuente de empleos, lo que provoca que los alumnos que terminan la preparatoria continúen la universidad como omodo de alargar la entrada al mercado de trabajo que no ofrece oportunidades, al mismo tiempo se da una acumulación de la matrícula en ciertas áreas, por lo que se propone que es necesario ampliar la oferta educativa y no acumular los recursos en formación en pocas áreas. De aquí se desprende la necesidad de proyectar a todo el sistema programas de orientación vocacional y de información profesigráfica,

que permitan una mejor selección de matrícula, acorde con los objetivos de la planeación educativa (ANUIES, 1979).

La formación de cuadros cualificados sin duda alguna es un factor que favorece el desarrollo del país, pero al mismo tiempo genera la necesidad de planear adecuadamente las consecuencias de la ampliación de la matrícula, considerando la calidad de la enseñanza, contrastada con las necesidades del país y la oferta en el mercado de trabajo, ya que puede decirse que la educación superior ha venido funcionando cómo un paliativo, no siempre conveniente, ante el serio problema de desempleo que enfrenta nuestra sociedad (ANUIES, 1979).

Para la década de los ochenta el plan de gobierno considera planear el aumento de la demanda educativa y la gran proporción de jóvenes que se incorporarán a la educación superior en los próximos diez años, ya que si bien es cierto para estos años se habían establecido como una necesidad el implementar mecanismos de selección a la educación superior debido a la falta de infraestructura humana y física y el poco presupuesto; el crecimiento de los ciclos anteriores obliga a la universidad a llevar un análisis sobre el impacto que tendrá en el ingreso a la educación superior, se estima que la población comprendida en el grupo con edad entre los 20 y 24 años de la que surge la demanda de estudios de licenciatura, pasará de 6.1 millones en 1980 a 8.7 millones en 1990 (CONPES, 1981, pág. 73), razón por la cual es necesario establecer criterios que permitan satisfacer la solicitudes de ingreso.

Se constituye que las directrices de ingreso a la educación superior deben de tener en cuenta el contexto del sistema en sus distintos niveles de acuerdo a las necesidades que la población establezca y según a la capacidad de absorción de las universidades, tomando en cuenta el principio de competencia académica, los recursos disponibles y el compromiso de democratizar la enseñanza (CONPES, 1981, pág. 119), además delinear los perfiles de ingreso de acuerdo a cada carrera y profesión según sus necesidades académicas.

La Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) define que el criterio que debe prevalecer sobre la selección a la educación superior debe-

rá ser racional y objetiva en base a los estudios anteriores y a la aptitud del alumno; será conveniente perfeccionar los procedimientos de selección para asegurar al máximo la retención y el desarrollo académico estudiantil; el contar con un proceso de selección adecuado evitará la disminución del nivel académico de la universidad, además de fortalecer ciertas áreas de la educación media superior como son la orientación vocacional; y crear vínculos con los ciclos que anteceden para mejorar la calidad académica de sus egresados y por último delimitar los objetivos, los medios y el funcionamiento de los aspectos propedéuticos y terminal de la enseñanza media superior.

Otro elemento que tiene implicaciones en el proceso de ingreso y selección de estudiantes son las políticas educativas establecidas a las universidades debido a la crisis financiera en el periodo de gobierno 1984-1989, donde el presupuesto de las IES se asignará en base a proyectos y resultados de autoevaluaciones; los indicadores establecerán las metas alcanzadas siendo la permanencia, deserción, egreso y titulación los puntos prioritarios a evaluar, por lo que ahora las universidades deberán considerar a los *mejores* estudiantes a fin de mejorar su eficiencia terminal.

La meta de la racionalización en el uso de los recursos implica la ampliación del acceso, promoviendo *los cambios estructurales necesarios para atender en forma oportuna y suficiente la demanda social de educación superior, conciliando las necesidades de desarrollo nacional y regional con las aspiraciones e intereses de la demanda*" (ANUIES, 1986, pág. 15), para lo cual se pretende expandir la educación superior universitaria y tecnológica, apoyándose en esta última para la formación de cuadros técnicos intermedios que requiere el país; en las universidades el objetivo es aumentar la matrícula en las ciencias agropecuarias, ingenierías, naturales y exactas, equilibrando el crecimiento en las ciencias sociales y de salud.

La planeación también incluye enfocar esfuerzos para que las instituciones sean cuidadosas en no invertir u ofrecer licenciaturas que dupliquen esfuerzos o favorezcan la

formación de profesionales de cuyas carreras está saturado el mercado laboral, por último se solicita a las IES que *establezcan y perfeccionen sus requisitos y procedimientos de selección académica para el ingreso a los estudios de licenciatura, buscando la eliminación gradual del pase automático y el establecimiento de límites de admisión por carreras* (ANUIES, 1986, pág. 45), generando un crecimiento en las áreas prioritarias y eliminando el exceso de estudiantes en ciertas carreras.

La meta es que para 1990 las IES hayan logrado el aumento en la matrícula de las carreras del área de las Ciencias Naturales y Exactas de 2.85% a un 6%; en la de Humanidades, de 2.93% a un 5%; y en Ingeniería y Tecnología, de un 28% a un 35% con respecto a la población estudiantil total de licenciatura" (ANUIES, 1986, pág. 48), se espera que se incremente la matrícula de posgrado de 3% al 5% y al contrario la meta para el año de 1987 consiste en reducir o mantener el número de alumnos que ingresan a las carreras de Contaduría, Derecho, Administración y disminuir los de Medicina y Odontología.

Bajo este esquema la planeación sobre el ingreso y selección de estudiantes toma fuerza y se ve reflejado con la implementación de un examen estandarizado para el ingreso a nivel superior, que *garantice* equidad, claridad y certidumbre a las a los estudiantes sobre su selección y a las instituciones cumplir con los lineamientos.

Los inicios de la implementación de un mecanismo de ingreso en las universidades

Algunas instituciones llevan a cabo reformas en sus mecanismos de ingreso debido a la sobredemanda y la falta de espacios, es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) una de las primeras instituciones en implementarlas bajo la premisa de *medidas académicas tanto para restringir el acceso como para controlar la permanencia* (GRANJA, 1996, pág. 6).

La Universidad Iberoamericana, institución privada a falta de un instrumento generalizado, realiza en 1983

una propuesta de examen de admisión para sus aspirantes, conformado por una batería psicopedagógica y un inventario de preferencias vocacionales de Kuder, donde se analizan las habilidades intelectuales de los estudiantes. La intención es establecer un examen que permita medir la capacidad académica del estudiante y a su vez dar una orientación sobre su perfil académico y cuál es la carrera más conveniente, así como crear una retroalimentación con el nivel bachillerato que ayude a evaluar sus actividades para el mejoramiento del programa, además de proporcionar información a su institución para seleccionar a sus estudiantes, el otorgamiento de becas, aportaciones a estudios curriculares y de aprendizaje.

En la actualidad, esta universidad sigue con su política para el ingreso en aplicar un examen evaluativo previo, la diferencia es que ahora se aplica el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI II) que es aplicado por el CENEVAL.

Otras universidades en nuestro país, sobre todo privadas, optan por utilizar exámenes estandarizados y aplicados por organismos internacionales como el College Board, orientado en un inicio a la población estadounidense para la evaluación y ubicación de sus estudiantes, posteriormente diseña exámenes de ingreso a la comunidad hispana dirigidos a las instituciones de latinoamericana, aplicando distintos instrumentos entre los que se encuentra la Prueba de Aptitud Académica (PAA) para ingreso a nivel profesional.

En México varias IES han hecho uso de sus servicios para la selección de sus estudiantes a nivel secundaria y preparatoria, aunque de manera paulatina han modificado sus mecanismos de ingreso, optando para el ingreso de sus estudiantes el examen del CENEVAL, pero sin duda este mecanismo sirvió como uno de los modelos para instrumentar más adelante el examen único de ingreso al nivel superior en México.

En este mismo sentido la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) lleva a cabo una serie de investigaciones en la educación básica para evaluar el modo de

apropiación de los conocimientos del estudiante, posteriormente hicieron este mismo análisis en la educación secundaria; el propósito era medir la calidad de la educación de estos niveles y a partir de estas investigaciones se llegó a la elaboración de una serie de reactivos que permitiera la evaluación de los conocimientos del alumno.

Preocupados por los bajos índices de eficiencia terminal en la educación superior se llevó a cabo un proyecto denominado *redictibilidad del éxito académico con base en el examen psicométrico y de conocimientos de la UABC*, donde en una segunda etapa del proyecto se incluyó el uso de sistema de cómputo para eficientar la información obtenida, *esta investigación tuvo como propósitos principales validar, confiabilizar y estandarizar los exámenes que se utilizan en el proceso de admisión de la universidad, con lo cual se podrían actualizar o, en su defecto, cambiar por otros mejores* (BACKHOFF, 1992, pág. 4).

Esta universidad está convencida que los exámenes de admisión que aplican la mayoría de las universidades son más un examen de ubicación que sólo permite diagnosticar el nivel de conocimiento de los aspirantes y que carecen de comprobación sobre su viabilidad, confiabilidad y utilidad, la UABC *ante la ausencia de un examen de admisión nacional validado, confiable y estandarizado para la población estudiantil mexicana, y de habla hispana, (...) elabora un instrumento con tales características basado en los conocimientos y habilidades básicas¹ que se adquieren en la escuela. Con esta prueba se pueden evaluar con el propósito de seleccionar, diagnosticar y/o investigar—diversas poblaciones de estudiantes universitarios* (BACKHOFF, 1992, pág. 2). Así nace en 1991 el „Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA) con el apoyo financiero de la Nivel Medio Superior y de la ENEP-Iztacala.

Para el desarrollo de este examen se llevaron a cabo una serie de pruebas a los alumnos de las diferentes áreas, de

¹ Según Eduardo Backhoff Escudero responsable del EXHCOBA, define las habilidades a las relaciones con el lenguaje (lectura y escritura) y con el razonamiento matemático (o cuantitativo), los conocimientos básicos es evaluar nociones y no precisiones del conocimiento.

los resultados arrojados se seleccionaron los reactivos y formas de aplicación más conveniente para aplicarlos a las diferentes carreras de acuerdo a sus necesidades o perfiles de ingreso que requieren.

Los elementos que evalúa el EXHCOBA son las habilidades básicas de nivel primaria, conocimientos básicos del nivel secundaria y la preparatoria, las nociones y no precisiones del conocimiento, habilidades de operación (ejecución y algoritmos), comprensión y uso del lenguaje escrito y de las matemáticas y las nociones básicas de la disciplinas de las distintas profesiones.

Los reactivos que conforman la matriz de balance está estructurada por *5 por ciento de reactivos fáciles, 20 por ciento de reactivos medianamente fáciles; 50 por ciento de reactivos con una dificultad media, 20 por ciento de reactivos medianamente difíciles y 5 por ciento de reactivos difíciles* (BACKHOFF, 1992, pág. 7).

La perspectivas en el futuro era computarizar el EXHCOBA y elaborar un banco de reactivos equivalentes, ya que se considera que *la evaluación computarizada permite: a) una programación flexible y la eliminación de los tiempos límites para contestar las pruebas ..., b) registrar los tiempos que tarda el estudiante en responder una pregunta o toda la prueba, c) que se califique al estudiante por precisión y/o rapidez* (BACKHOFF, Eduardo, et. al., 1996, pág. 2). En la actualidad, este sistema es totalmente computarizado y se puede instalar un simulador del examen en una computadora, denominada guía oficial, con el propósito de que el alumno se familiarice con el examen que presentará para el ingreso a la UABC, contiene 100 reactivos que son similares a las que se aplican en las pruebas y que han sido utilizadas en exámenes de admisión anteriores, al mismo tiempo el estudiante puede ver cuántos aciertos y errores cometió, lo que le permite acercarse al resultado que podrá obtener al momento del presentar el EXHCOBA.

Origen del Examen Nacional para el Ingreso a la Licenciatura

Después de expresar varias IES la necesidad de un examen estandarizado nacional para el ingreso a la universidad y de haberlo establecido la ANUIES en su documento *Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior*, donde sugiere que para la consolidación del sistema medio superior y su articulación con la licenciatura, es necesario el establecimiento de un examen nacional del bachillerato de tipo indicativo.

La ANUIES presenta en su XXV sesión ordinaria de la Asamblea General la propuesta de un examen general previo a la licenciatura con las acciones inmediatas a corto, mediano plazo y largo plazo, lo que se busca es que este instrumento proporcione orientación a los estudiantes de nivel bachillerato y que los apoye en su camino a la licenciatura, además de proporcionar información para la planeación de la educación media superior, el mejoramiento de la calidad y el aprovechamiento de la capacidad instalada.

El examen deberá ser aplicado como instrumento único para la admisión de los estudiantes a las IES, cuyo carácter será informativo y de retroalimentación sobre la situación que guarda la educación media superior, los resultados se darán a conocer al sistema educativo y la sociedad; no se pretende que este mecanismo genere una limitante para el alumno, lo que se busca es *establecer en el país un instrumento único y general para todos los aspirantes a estudios de licenciatura que explore ciertas habilidades y conocimientos, considerados básicos para dichos estudios, que evalúe las condiciones reales de los estudiantes mediante un instrumento convencionalmente establecido del que se obtengan calificaciones individuales* (ANUIES, *Examen Nacional Indicativo Previo a la Licenciatura*, 1993), donde el alumno tenga información confiable para determinar su probable éxito en la licenciatura. Las universidades tendrán la libertad de adoptar el examen como requisito de ingreso a la licenciatura, pero el objetivo es que

este instrumento se aplique en todas las IES del país y que forme parte de las políticas de admisión al nivel superior.

El nombre genérico que se le asigna es Examen Nacional Indicativo Previo a la Licenciatura, debido a las necesidades que busca cubrir, siendo un examen como instrumento de comprobación sobre el grado de conocimientos en ciertas áreas de conocimiento que permite medir de forma personal y colectiva los resultados, por su aplicación de carácter nacional, su orientación a todos los aspirantes a ingresar a la licenciatura, indicativo por los resultados que de éste emanan y que informan al sistema y a la sociedad, previo a la licenciatura porque refleja las condiciones reales de los interesados sobre sus habilidades y conocimientos deseables.

Para la elaboración del examen participaron un conjunto de representantes de las *Universidades Autónomas de Aguascalientes, Baja California, Chihuahua, Nuevo León, Nacional de México y Metropolitana; la Universidad Veracruzana y los Institutos Politécnico Nacional, Tecnológico de Saltillo y Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ANUIES, Examen Nacional Indicativo Previo a la Licenciatura, 1993)*; también se rescataron diversas experiencias sobre los mecanismos de ingreso que se aplicaban en nuestro país como el de otras naciones.

El contenido del examen está integrado en dos grupos:

- 1) Las habilidades verbales y el razonamiento matemático tendrá una ponderación del 40%.
- 2) Las habilidades escritas y de conocimientos básicos del bachillerato comprenderá el 60% restante.

El organismo acreditado para llevar a cabo esta propuesta de la ANUIES es el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), que se constituye en 1994 con la función de evaluar a los alumnos de acuerdo a las políticas educativas dictadas en el Programa para la Modernización Educativa. En forma general esta fue la propuesta que dio origen al examen que hoy en día apli-

ca el CENEVAL para el ingreso a la licenciatura que tiene el nombre de Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI II).

La Comisión Nacional de Evaluación de La Educación Superior (CONOEVA) y la ANUIES proponen la creación de un organismo que permita evaluar los resultados de los alumnos, dando inicio a principios del año 1994 el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (CENEVAL), su función es *elaborar exámenes y pruebas de conocimientos y habilidades. Estos elementos contribuyen a evaluar la eficacia de los programas y las actividades educativas* (GACO, 2000, pág. 108). Con este organismo se establece el primer paso para la generación de un examen estandarizado para el ingreso a la licenciatura.

El CENEVAL es una asociación civil presta servicios de evaluación a instituciones educativas públicas y privadas como a organismos sociales, estos instrumentos contribuyen a evaluar la eficacia de los programas y las actividades educativas. Dicho en términos llanos, *se trata de indagar la medida en que los estudiantes han aprendido lo que debían aprender* (GACO, 2000, pág. 108). Desde esta perspectiva, el organismo concibe que la evaluación en la educación es el proceso que permite valorar aciertos, conocer las fallas, detectar potencialidades y planificar las acciones de acuerdo con la información obtenida para tomar decisiones correctas, este proceso va de la mano con las políticas de mejoramiento académico de las instituciones y con la necesidad de contar con los alumnos más capaces, en el ámbito empresarial la evaluación permite tener empleados con mejor preparación y con una certificación oficial de ser personal calificado. Además realiza investigaciones en el proceso de evaluación y medición del aprendizaje, de la competencias, habilidades profesionales y laborales, brinda servicios de asesoría para mejorar los indicadores que surgen de las evaluaciones, también apoya sobre los diversos aspectos de la planeación y operación de la es en su contexto global de evaluación, en la aplicación de políticas y en la toma de decisiones.

Los exámenes que aplica son:

- EXANI I y EXANI II, EXANI III, que son los Exámenes Nacionales de Ingreso, el primero para los aspirantes al nivel preparatoria, el segundo los alumnos que quieran ingresar a la educación superior y el último para los aspirantes al posgrado.
- LOS EGEL, que es el Examen General de Egreso de la Licenciatura, este evalúa los conocimientos indispensables que debe poseer el recién egresado de la licenciatura

Además cuenta con un amplio conjunto de exámenes que responden a necesidades y planteamientos específicos, destacan los programas especiales que se han desarrollado para la acreditación del bachillerato y de ciertas licenciaturas por personas que adquirieron los conocimientos necesarios en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral en base en el Acuerdo 286 de la Secretaría de Educación Pública (Nivel Medio Superior); los exámenes para la evaluación de las competencias profesionales, la práctica docente, la preparación para la docencia y el perfil profesional y los procesos para la certificación de competencias laborales conforme a lo establecido por el Consejo Nacional de Normalización y Certificación (CONOCER), cada examen está enfocado a la carrera y la institución que lo solicita.

El Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI II) fue creado y diseñado por la CONPES y la ANUIES, formulado y estructurado en el CENEVAL en base en las políticas del consejo técnico que está integrado por investigadores académicos, instituciones de educación superior con reconocimiento nacional e internacional y representantes gubernamentales de aspectos de educación.

El examen tiene como finalidad evaluar las aptitudes y habilidades con que cuenta un estudiante en aspectos disciplinarios específicos que son indispensables para el éxito académico en los estudios superiores; esta prueba incluye conocimientos básicos del bachillerato.

Es un instrumento objetivo, estandarizado, de rendimiento en las tareas, se evalúa con respecto al puntaje que pondera cada sección y en la media de los sustentantes, sus respuestas son de opción múltiple, consta de 150 preguntas y de estas 120 evalúan al sustentante, 30 son de prueba y se puede aplicar una parte optativa que está integrada por módulos específicos de 25 preguntas cada uno, estos se aplicarán por decisión de la institución y no podrán ser superior a dos.

Se han realizado diversas modificaciones desde su implementación con la finalidad de *consolidar los procesos de evaluación actualizando y acercando aún más los exámenes a las necesidades de la educación media superior y superior* (CENEVAL, 2011), buscando la pertinencia con los modelos de la educación superior actuales y de acuerdo a los requerimientos que la globalización impone.

En la actualidad, la aplicación de este instrumento lo han adoptado como mecanismo de ingreso las instituciones de educación superior tanto públicas como privadas, ampliando la cobertura a buena parte de los estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior, tal como lo muestra el siguiente cuadro:

Ciclo Escolar	Matricula de primer ingreso	Alumnos que aplicaron EXANI II	Porcentaje
2006-2007	613,045.00	418,938.00	68%
2007-2008	647,030.00	586,293.00	91%

Para el ciclo escolar 2006-2007 la matrícula de primer ingreso fue de 613,045 alumnos, en el año 2006 el CENEVAL aplicó 418,938.00 exámenes de ingreso que de manera porcentual representa el 68% de los alumnos que se afiliaron a la universidad ese año, para el siguiente ciclo escolar la estadística de los sustentantes aumenta a 647,030 alumnos de los cuales 586,293 aplican el EXANI II, lo que representa que el 91% presentaron este instrumento de ingreso como requisito para entrar a la universidad.

Este mismo organismo ha implementado el Examen de Ingreso a Nivel Medio Superior (EXANI I), dirigido a los

estudiantes que concluyen la educación secundaria que desean ingresar al bachillerato y el Examen de Ingreso al Posgrado (EXANI II) que contiene dos vertientes: uno con orientación a maestrías y doctorados de orientación en investigación y otro para las maestrías o especialidades profesionalizantes que tienen como propósito la actualización y el mejoramiento de sus capacidades profesionales.

Todos los exámenes están realizados desde una misma perspectiva metodológica, como un instrumento que proporcione información a las IES sobre las habilidades y conocimientos con los que cuentan los aspirantes y determinar las posibilidades de éxito en sus estudios.

Conclusiones

El impulso a la educación básica y la falta de planeación sobre el crecimiento del nivel superior no permite al sistema formar los cuadros cualificados de docentes ni la apertura de carreras e instituciones en base en las necesidades sociales y de demanda del sector productivo y de los empleadores, generando improvisaciones y una mala calidad en la educación. En ese momento la política gubernamental se orientó a elevar los indicadores cuantitativos, más que la calidad de los procesos educativos, generando una expansión del nivel superior pero de una manera no regulada.

Los exámenes de ingreso surgen como un paliativo que permita al gobierno y a las universidades justificar la falta de plazas en las universidades, como un mecanismo *equitativo* que permite el acceso a quienes cumplan con los requisitos, que muestren habilidades y aptitudes, según los requerimientos de cada carrera, medición realizada mediante un examen.

Otro factor importante es la desvinculación que existe entre el nivel medio superior y superior, manifestándose en la acumulación de la matrícula en las áreas administrativas y sociales, además de la falta de instrumentos de orientación vocacional que permitan al estudiante cono-

cer la oferta educativa existente y un perfil profesiográfico para identificar según sus aptitudes y habilidades en que carrera tendrían un mejor desempeño académico. Algunos de estos síntomas siguen prevaleciendo en la actualidad.

Hasta el momento, los procedimientos de ingreso y selección no han dado los resultados esperados, ya que aún predominan en las instituciones educativas, sobre todo las de educación media superior y superior, altos índices de deserción y baja titulación. Se considera que gran parte de este fracaso se debe a la falta de articulación entre el sistema medio superior y el sistema superior, pero a esto hay que sumar el interés y la motivación del estudiante por la profesión que eligió, ya que el modelo limita cada día más al alumno a seleccionar libremente la universidad y la carrera de su preferencia. La selección de la profesión generalmente se establece a partir de la posición obtenida con el resultado de la evaluación y deja de lado el sentir vocacional del estudiante, ya que ingresan en las carreras donde hay espacios, por los que muchos desertan en los primeros años de carrera.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES, "Examen Nacional Indicativo Previo a la Licenciatura" en *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, México, vol. 2, núm. 22, 1993.
- _____, "La planeación de la educación superior en México" en *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, México, vol. 8, núm. 1, 1979.
- _____, "Programa Integral para el Desarrollo de la Educación (PROIDES)" en *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, México, vol. 15, núm. 1, 1986.
- BACKHOFF, Escudero Eduardo, et. al., "Desarrollo y Validación del Sistema Computarizado de Exámenes (SI-CODEX)" en *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, México, vol. 35, núm. 1, 1996.
- _____, Escudero Eduardo, "Desarrollo del Examen de Habilidades y Conocimientos básicos EXHCO-BA" en *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, México, vol. 21, núm. 3, 1996.
- CENEVAL, Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C., 2004. Recuperado el 22 de 02 de 2011, de www.ceneval.org.mx
- COLLEGE BOARD. Recuperado el 05 de 03 de 2011, de www.collegeboard.org
- COORDINACIÓN NACIONAL PARA LA PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, "Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos Generales para el Período 1981-1991" en *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, México, vol. 10, núm. 3, 1981.
- CONSEJO PARA LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A.C., (27 de 01 de 2011). Obtenido de http://www.copaes.org.mx/que_es_el_copaes/que_es_el_copaes.htm
- GACO, Huguet Antonio, "El CENEVAL y la evaluación Externa de la Educación en México" en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Universidad Autónoma de Baja California, México, (noviembre), vol. 2, núm. 2, 2000.
- GRANJA, Castro Josefina, "Selección Escolar a Nivel Superior en México: Tendencias Empíricas y de Interpretación 1960-1990" en *Revista de la educación superior*, ANUIES, vol. 25, núm. 3, 1996.
- LUENGO, Gonzalez Enrique, *Tendencias de la Educación Superior en México: Una lectura desde la Perspectiva de la Complejidad*, Colombia, UNESCO, 2003.
- QUINTANILLA, Susana, (s.f.), Biblioteca UNAM. Recuperado el 22 de noviembre de 2010, de DGSCA:La educación en México [durhttp://biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm](http://biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm)
- RODRÍGUEZ, Gonzalez Josefina, *La representacion social del proceso de ingreso y selección en el Área de Ciencias de la Salud de las Generaciones 2005,2006 y 2007*, Tesis, Zacatecas, Universidad Autonoma de Zacatecas, 2009.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS, *Modelo Académico UAZ siglo XXI*, Zacatecas, Universidad Autónoma de Zacatecas, 2005.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, *Guía de Primer Ingreso y Normatividad Básica para el Estudiante de la UNAM 2004-2005*. Recuperado el 18 de 05 de 2010, de www.dgae.unam.mx

EXPECTATIVAS Y VALORACIONES PROFESIONALES DE
LOS ALUMNOS DE LA MAESTRÍA EN
INVESTIGACIONES HUMANÍSTICAS Y
EDUCATIVAS DE LA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE ZACATECAS

*Claudia Torres González
Beatriz Herrera Guzmán*

*Escenarios y perspectivas de la educación
superior pública en México*

A principios del siglo XX, México tenía un 80% de analfabetismo, lo que determinó la impostergable necesidad de abordar este rubro, por eso la educación primaria recibió la mayor asignación presupuestal en relación con el resto de los niveles educativos. Por su parte, la educación superior, encabezada por la Universidad Nacional Autónoma de México, contaba con 5,800 estudiantes y alcanzó 9,900 en 1940. Desde este año y hasta 1965, a la educación media superior y superior sólo se le incrementaron 4 puntos porcentuales de financiamiento: de 29% a 32% (Ruiz, Argueta, et al, 2004, p.11).

En ese devenir histórico, la época de la posguerra definió aspectos que transformaron la enseñanza de las universidades públicas del país, tales como la investigación científica, la figura del trabajador académico, el fortalecimiento del posgrado, entre otras. Desde esas exigencias, la universidad comenzó a adoptar una serie de medidas encaminadas a responder a las crecientes competencias académicas. Para ello, se abrió una universidad pública en cada una de las entidades federativas, identificando con ello un ciclo de expansión de la educación superior en el país con un número importante de universidades: 12 instituciones con de ese nivel a mediados del siglo (Rodríguez, 1998).

Los años sesenta no se consideran como un periodo de surgimiento de más planteles de nivel superior, sino como una etapa de consolidación de las instituciones creadas

desde los años cincuenta. Es un periodo de evidente hegemonía de universidades públicas donde se brindó espacio para la creación de institutos tecnológicos y para una incipiente labor de instituciones privadas.

En el año de 1955, México experimentó un crecimiento de la matrícula pública y privada. Del total de la población de educación superior que fue de 46,605, el 86.2% lo controlaba el Estado; mientras que el sector privado ya acaparaba el 14% del total. (Durham y Sampaio, 2000).

Conforme el crecimiento y la necesidad de actualizar dicho sistema, las universidades se vieron obligadas a renovar sus estructuras políticas y prácticas, tanto académicas como administrativas. Algunos aspectos que orientaron el nuevo rumbo fueron la innovación de los programas curriculares, las estrategias para la planeación, la gestión académica, la creación de nuevos bachilleratos y las unidades de estudios superiores, de posgrado y de investigación (Rodríguez Gómez, 1998, Villaseñor, 1995).

En ese tenor, los años setenta se describen como un periodo de expansión y reforma de la educación superior con 13 instituciones de educación superior, con la presencia de 226 programas de posgrado; mientras que para 1984 aumenta a 1,129 posgrados registrados (Ruiz, Argueta, et. Al., 2004, p. 12).

Debido al aumento de la matrícula en las universidades públicas, surgió el gran interés por los grados académicos y se evitó que continuara la ola de profesores improvisados impartiendo clases que no correspondían con el grado académico superior ni la orientación profesional adecuada, la intención se centró en formar los propios cuadros de docentes.

Otra razón que intervino para el nacimiento de los posgrados en México se asocia con la necesidad de mejorar la preparación profesional, pues el grado de licenciatura no se consideraba suficiente, por lo que se hizo necesaria la formación constante, esto es, un afán de superar la práctica educativa.

Evidentemente otros motivos no menos importantes justificaron la necesidad de estudiar una maestría o doc-

torado, como la acumulación de méritos curriculares para elevar los puestos de trabajo, la credencialización, la globalización de la economía y por tanto la competencia intelectual, estímulos al rendimiento académico, entre otros.

Así, el sistema educativo se orientó a atender la demanda social creando nuevos centros escolares, actualización de métodos de enseñanza, reorientación de los sistemas educativos, reorganización administrativa y descentralización institucional. Ante la dificultad de ejecutar dichas reformas educativas en las instituciones de nivel superior, el Estado decidió crear otros planteles como el Colegio de Bachilleres, la Universidad Autónoma Metropolitana y varios Institutos Tecnológicos Regionales y apoyar financieramente los procesos de expansión de universidades autónomas (Rodríguez Gómez, 1998)

Otro rasgo relevante del decenio de los setenta es el crecimiento de oportunidades para acceder a la educación, resultado de la transformación de la estructura demográfica del periodo de la posguerra en la cual se vivió una evidente elevación de la tasa de natalidad. Tan sólo para 1970 el sistema atendía el 90% de los egresados de bachillerato, en 1975 el 71%, aunque 1985 retrocede a un 87%, resultado de la apertura de otras opciones educativas tanto de Nivel Medio Superior como superior, así como también de la finalización de la expansión de las principales instituciones públicas casi al concluir los años setenta.

En los ochenta, las universidades estatales experimentaron una fuerte crisis en ámbitos diversos: 1) La globalización de la crisis económica al inicio de la llamada *década perdida*, y otros aspectos que motivaron la *ideología de la privatización* (Altbach, 2002). 2) La permisividad del proceso de reconocimiento y acreditación de nuevos planteles privados de nivel superior por parte del Estado. 3) El estancamiento de la oferta educativa impulsada por las universidades estatales y un grupo de carreras promovidas por las IES privadas tendientes a satisfacer las necesidades del sector productivo. 4) La politización de las universidades públicas que contribuyó en buena medida a

la disminución de la calidad de su oferta educativa. 5) La dificultad del gobierno para satisfacer las demandas de la educación superior debido a la constante reducción de fondos públicos, y que sólo motivó la transferencia de numerosas actividades al sector privado. 6) El crecimiento de la matrícula interesada en ingresar al sector terciario, situación ante la cual el Estado se vio imposibilitado para responder a la demanda y que sólo favoreció el incremento de la población estudiantil en las universidades privadas. (Balán y García, 2002, Kent, 2002, González, 2002 y Levy, 1986). Y 7) La feminización de la matrícula que comenzó a inclinarse a áreas de educación, humanidades, ciencias de la salud y ciencias sociales y administrativas. (Acosta, 2005)

Dicho escenario propició el surgimiento de una amplia variedad de carreras promovidas por el sector privado, derivando en un crecimiento paulatino tanto en licenciaturas y posgrados como en número de planteles.

Al iniciar la década de los noventa, el sector público mantenía el 81.9% de la población escolar, mientras que el sector privado tenía el 18.06%. Al finalizar este decenio, la matrícula universitaria estatal había disminuido a 71.20%, mientras que los planteles particulares alcanzaron un crecimiento del 28.80%.

No obstante el crecimiento que la enseñanza privada ha experimentado, la educación superior pública sigue concentrando la mayor cantidad de estudiantes, forma el mayor porcentaje de recursos humanos e impulsa la investigación, lo que le concede mayor prestigio respecto de sus contrapartes.

Por lo anterior, es preciso señalar el papel que desempeñan las escuelas normales y las universidades tecnológicas. En las primeras se continúa preparando docentes que no responden a los requerimientos de la educación nacional, por lo tanto se aplaza una reforma educativa integral en vista de los desalentadores resultados en los niveles de aprovechamiento; de las segundas se observa la tendencia a formar técnicos especializados pero no

orientados hacia la investigación y el desarrollo tecnológico, lo que en futuro resultará poco útil para los fines de la nación.

En cuanto a la formación de doctores, la educación superior en México aún dista mucho de alcanzar los porcentajes que otras naciones logran paulatinamente, mientras que Estados Unidos y Europa doctoran aproximadamente 0.32% de su población económicamente activa, Brasil alcanza el 0.08% y México sólo el 0.04% de su PEA.

El posgrado en México

Los antecedentes de la educación de posgrado tienen su raíz en el área de las humanidades en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM a partir del año de 1932, y en 1934 con estudios de maestro y doctor en Ciencias de la Educación. De ahí se comienza a expandir la oferta hacia las áreas las ciencias físicas, matemáticas y biológicas. Así continuó y en el año de 1945 se creó la Facultad de Ciencias de la UNAM, en 1946 la Escuela de Graduados – que funcionó hasta 1956– integrada por diversos institutos (UNAM); como instituciones afiliadas el Colegio de México (COLMEX), el Instituto Nacional de Antropología e Historia (ENAH), el Hospital General, el Hospital de la Nutrición, el Instituto de Salubridad y Enfermedades Tropicales, el Instituto Nacional de Cardiología, el Observatorio Nacional y el Observatorio Astrofísico de Tonantzintla. Los primeros programas de posgrado en el área de ingeniería se dan en los años cuarenta y la formación de recursos humanos para la investigación se da con la creación del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN (CINVESTAV), donde se distinguen las áreas de biología y matemáticas (Ruiz, Argueta, *et. al.*, 2004, p. 15).

Por otra parte, en 1955 se creó la maestría en Pedagogía, cuyo objetivo se centró en la formación de una disciplina científica y no en la preparación de docentes; ésta sustituye al grado de maestro en Ciencias de la Educación.

El lapso entre 1970 y 1989 puede considerarse como el periodo de expansión de los estudios de posgrado, lo cual manifiesta un crecimiento considerable que pronto motivó la problemática cualitativa de dicho grado académico, estableciéndose el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia. A ello cabe mencionar que durante el decenio de los noventa el crecimiento se da en el nivel de maestría, que desde la perspectiva de muchos estudiosos del tema esto ha obedecido más a las dinámicas del mercado de trabajo que a una política para fortalecerlos, lo mismo que converge en dos situaciones principalmente: la desigualdad y falta de calidad académica. Esto se explica al decir que mientras la universidad pública cuenta con posgrados en diversas áreas del saber, la enseñanza superior privada se concentra en ciencias sociales y administrativas, así como en educación y humanidades, lo que lejos de identificarse como posgrados de relevancia social, representa una alta rentabilidad económica además de constituir una segunda opción en relación a las públicas.

Ante tal escenario, la oferta educativa del posgrado en México, principalmente a partir del año 2001, ha cambiado. Ruiz y Argueta, et al (2004) señalan que la matrícula pública de posgrado en las áreas de ciencias sociales y administrativas, humanidades y educación *ha decrecido*, ya que más del cincuenta por ciento lo concentra la escuela superior privada. A esto es justo agregar que de todas las áreas del conocimiento éstas son las de mayor demanda.

Por lo anterior, es válido comentar que el eje conductor para la creación de los estudios de posgrado en México debe ser la satisfacción de necesidades sociales de largo alcance para evitar el surgimiento de programas de estudio de cuestionable calidad, que sin cumplir los requisitos mínimos anteponen el negocio a una buena educación, atrozmente, con el *resguardo del Estado*.

El posgrado en educación en Zacatecas

La primera institución de educación superior en la entidad fue la Universidad Autónoma de Zacatecas, fundada en el año de 1958, misma que concentra la mayor diversidad de oferta en estudios de posgrado. A partir de 1985 surgen las primeras universidades privadas y hasta la fecha existen cerca de diez planteles de este sector. Véase en el cuadro 1 la variedad de posgrados en la entidad, exclusivamente en materia educativa.

Es preciso señalar que el año corresponde con la fecha en que cada institución educativa comienza a oferta los estudios de maestría o doctorado tanto en desarrollo profesional como de investigación.

Cuadro 1
Establecimientos de Educación Superior en
Zacatecas (1985–2012)

Año	Plantel	Lugar	Posgrados
1958	Universidad Autónoma de Zacatecas	Zacatecas, Zac.	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Docencia y Procesos Institucionales • Maestría en Ciencias de la Educación • Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas • Especialidad en Tecnologías Informáticas Aplicadas a la Educación
1978	Universidad Pedagógica Nacional	Zacatecas, Zac.	<ul style="list-style-type: none"> • Especialidad en Estudios de Género en Educación • Maestría en Educación (formación docente) • Doctorado en Educación
1985	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey campus Zacatecas	Zacatecas, Zac.	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Administración de instituciones Educativas • Maestría en Educación con áreas de Especialización • Maestría de Estudios Humanísticos • Maestría en Tecnología Educativa • Doctorado en Innovación y Tecnologías Educativas

1985	Universidad Autónoma de Fresnillo	Fresnillo, Zac.	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Educación
1995	Escuela Superior de Pedagogía		<ul style="list-style-type: none"> • Especialidad en docencia • Maestría en Educación Básica • Maestría en Educación: Campo Práctica Docente
1999	Universidad Autónoma de Durango Campus Zacatecas	Zacatecas, Zac.	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Comunicación y Televisión educativa • Doctorado en Educación
1999	Centro de Actualización Magisterial.	Zacatecas, Zac.	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Intervención para el Desarrollo Educativo • Maestría en Educación Histórica
s/f	Instituto de Ciencias, Humanidades y Tecnológicas de Zacatecas	Zacatecas, Zac.	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Ciencias de la Educación Especial Especialidad en Necesidades Educativas Especiales • Maestría en Ciencias Especialidad en Sociología Educativa • Doctorado en Ciencias Especialidad en Pedagogía
2004	Instituto Mexicano de Estudios Pedagógicos A.C.	Guadalupe, Zac.	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Metodología de la Enseñanza • Doctorado en Metodología de la Enseñanza
2005	Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID)	Zacatecas, Zac.	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en educación
2005	Universidad Metropolitana del Centro		<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Administración
s/f	Universidad Sierra Madre	Zacatecas, Zac.	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Educación

s/f	Instituto Zacatecano de Estudios Universitarios (IZEU)	Zacatecas, Zac.	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en Educación
-----	--	-----------------	---

Fuente: elaboración propia con base en Ibarra Santos (2003) y por información proporcionada por el Departamento de Educación Media Superior y Superior de la Secretaría de Educación y Cultura de Zacatecas (SEC).

Inicios de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas (MIHE)

Como respuesta a las necesidades expuestas tanto en el Programa Nacional de Desarrollo (2006–2012) como en el Plan Estatal de Desarrollo (2010–2016), a la par con el Plan de Desarrollo Institucional (2008–2012), la Universidad Autónoma de Zacatecas, como Máxima Casa de Estudios de la entidad y consciente del papel sin precedentes que juega la educación, pretende responder a tales requerimientos desde el Modelo Educativo UAZ siglo XXI. De ahí que en el año 2004 el H. Consejo Universitario de la UAZ, conforme a los resolutive del Congreso de Reforma Universitaria, estipula promover acciones concretas en vías de la integración de las áreas en vías de alcanzar mayores logros académicos.

En ese propósito se buscó encaminar el Área de Humanidades y Educación desde dos programas académicos ya existentes en la Unidad Académica de Docencia Superior (UADS): la Maestría en Ciencias de la Educación (MCE) y la Maestría en Filosofía en Historia de las Ideas (MFHI), para formalizar la creación de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas (MIHE) (UAZ, 2011, p.5–7).

Un factor indiscutible que motivó la creación de la MIHE es la baja eficiencia terminal del programa Maestría en Ciencias de la Educación, por lo que el nuevo proyecto educativo significa la oportunidad de replantearlo con las mayores exigencias académicas que inhiban el surgimiento de errores pasados.

Con la creación de la MIHE se pretende formar investigadores con altos saberes teóricos y metodológicos. Se oferta como un programa académico en el que el maestrante detectará, analizará e incidirá en la problemática educativa del país, de la entidad y de su entorno con sentido crítico.

Perfil de los estudiantes de la MIHE. Primera Generación: 2011-2013

A continuación se examina el perfil del estudiante de la MIHE, mismo que comprende: género, estado civil y lugar de trabajo. En el cuadro siguiente obsérvese el fenómeno de la feminización de la matrícula según lo muestra el 68.8% de la población encuestada.

Cuadro 2
Distribución de alumnos según sexo

Categoría	Frecuencia	%
Hombre	5	31.3
Mujer	11	68.7
Total	16	100.0

Fuente: encuesta a estudiantes de la MIHE-UADS-UAZ

La importancia de los datos siguientes tiene relación en cuanto a las condiciones incluso personales en las que se encuentra el estudiante de posgrado para continuar sus estudios. Según el cuadro 3, el estado civil no limita las expectativas de los alumnos para continuar con su preparación profesional.

Cuadro 3
Estado civil

Categoría	Frecuencia	%
Soltero	6	37.5
Casado	7	43.7
Divorciado	3	18.8
Total	16	100.0

Fuente: encuesta a estudiantes de la MIHE-UADS-UAZ

Véase también que la mayor parte de la matrícula de la MIHE trabaja en municipios cercanos, principalmente en Zacatecas, Guadalupe y Calera. Condición necesaria para cursar un posgrado escolarizado.

Cuadro 4
Lugar de trabajo

Categoría	Frecuencia	%
Zacatecas	6	37.5
Guadalupe	3	18.8
Calera	3	18.8
Pánuco	1	6.2
Ojocaliente	1	6.2
Jerez	1	6.2
NC o no trabaja	1	6.2
Total	16	100.0

Fuente: encuesta a estudiantes de la MIHE-UADS-UAZ

Perfil socioeconómico

Los datos que a continuación se observan permiten afirmar que la mayoría de esta población estudiantil solventa sus estudios de posgrado; sin embargo, es importante resaltar que aunque la generalidad de ellos laboran sí reciben apoyo económico para continuar su preparación académica, ya sea de su familia o de la institución en cual trabajan.

Cuadro 5
Jefe de familia durante sus estudios

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Padre	3	18.8
Madre	1	6.3
Usted	9	56.3
Otro	3	18.6
Total	16	100.0

Fuente: encuesta a estudiantes de la MIHE-UADS-UAZ

Una vez analizado el cuadro siguiente, los alumnos aseguran –en su mayoría– que sus ingresos oscilan entre los \$5,000 y \$8,000 pesos mensuales. Estos porcentajes pueden tener relación si se considera que algunos de ellos reciben apoyo económico para seguir con sus estudios. De ello es posible inferir que probablemente la inquietud de continuar con un posgrado, sea en buena medida para lograr un escalafón, lo que significa una mayor remuneración.

Cuadro 6
Ingresos mensuales

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
\$2000–5000	6	37.5
\$6000–8000	4	25.0
\$12000–15000	1	6.3
NC	5	31.2
Total	16	100

Fuente: encuesta a estudiantes de la MIHE–UADS–UAZ

La siguiente información refleja que la mayor parte de la población que cursa la MIHE se dedica a la docencia, lo cual significa que dicho programa educativo habrá de trabajar ahora con mayor énfasis en la formación del perfil de investigador. Aunque buen porcentaje de los encuestados no se desempeña como profesor, esto no limita el propósito de la maestría, ya que por el contacto que ellos tienen con la problemática educativa se genera la posibilidad de ampliar los enfoques investigativos.

Cuadro 7
Estado Actual o el último en que laboró

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Profesor	11	74.8
Administrador de la escuela donde labora	1	6.3
Dpto. Administrativo en la SEC	1	6.3
Jefe de Departamento	1	6.3

Trabajador por cuenta propia profesional	1	6.3
Especifique	16	100

Fuente: encuesta a estudiantes de la MIHE–UADS–UAZ

Antecedentes laborales y expectativas profesionales

En opinión de Tapia (1977) las expectativas profesionales cambian en función del contexto social, esto es, es determinante la motivación de los alumnos. Asegura que en la medida que el estudiante crece, el trabajo académico se considera importante a partir de que puede contribuir a su propia independencia e inserción en el mundo laboral. Enseguida se percibe que la totalidad de los estudiantes que ejercen la docencia lo hacen en primaria principalmente, seguido de aquellos profesores que imparten en secundaria y profesional.

Cuadro 8
Nivel educativo en el que trabaja

Categoría	Frecuencia	%
Primaria	5	31.3
Secundaria	4	25.0
Profesional	4	25.0
Otra, especifique	3	18.7
Total	16	100.0

Fuente: encuesta a estudiantes de la MIHE–UADS–UAZ

En cuanto a las razones que motivaron a los estudiantes para elegir la MIHE, se observa que, no obstante la diversidad de posgrados en educación en la entidad, el 37% consideró que este programa constituye una oferta educativa distinta al resto que hay en la región, además del prestigio que le conceden éste programa. Aquí es preciso resaltar que es un programa de nueva creación que sustituye a uno anterior, no obstante, el historial educativo de la Maestría

en Ciencias de la Educación permite que se le catalogue a la nueva maestría con un buen nivel académico.

Cuadro 9
Razones por las que eligió la MIHE

Categoría	Frecuencia	%
Oferta educativa distinta al resto de los programas de la maestría en la región	6	7.5
El prestigio del programa	5	31.2
El nivel académico de los profesores	2	12.5
Otra, especifique	2	12.5
NC	1	6.3
	16	100.0

Fuente: encuesta a estudiantes de la MIHE-UADS-UAZ

A continuación pueden observarse las principales causas por las que el posgrado es recomendado, las cuales probablemente coinciden con las inquietudes que a ellos los orientaron a cursar dicho programa.

Cuadro 10
Razones por las que le sugirieron estudiar la MIHE

Razones:	
	Prestigio del programa
	Mayor educativo en el estado
	Accesible
	Calidad
	Continuar siendo universitario
	Calidad académica de los docentes y compromiso que asumen
	Oferta de trabajo
	Oferta educativa distinta
	Se relaciona con la investigación
	Horario
	Perfil de egreso
	Plan de estudios que ofrece

Fuente: encuesta a estudiantes de la MIHE-UADS-UAZ

Una de las tareas no menos importantes es la difusión de la oferta educativa. En el siguiente cuadro se aprecia que todos los medios de información de que se vale la MIHE para promoverse han dado resultado. Llama la atención que las recomendaciones de los egresados tienen un gran peso, así como el portal electrónico de la misma Unidad Académica.

Cuadro 11
Medios por los cuales se enteró de la oferta educativa del posgrado

Categoría	Frecuencia (F)	%	F	%
Por un amigo	2	12.5		
Por un compañero de trabajo	4	25.0		
Por un egresado de la maestría	2	12.5	3	18.5
Por la página electrónica del programa	4	25.0	1	6.3
Por un tríptico	1	6.3	2	12.5
Por un medio de comunicación (radio, tv, periódico)	2	12.5	1	6.3
Otro, especifique	1	6.3	1	6.3
NC			8	50.0
Total	16	100	16	100.0

Fuente: encuesta a estudiantes de la MIHE-UADS-UAZ

En cuanto a las expectativas que tienen los alumnos en el programa de MIHE, éstas consisten en actualizarse, crecer profesionalmente, lograr las habilidades investigativas necesarias y mejorar su práctica docente.

Cuadro 12
Aspectos en los que ha fincado sus expectativas en el proyecto de la MIHE

Categoría	F	%	F	%	F	%
Actualizarse	5	31.2			1	6.3
Contar con profesores preparados y comprometidos	3	18.7	2	12.5		
Mejorar la práctica docente	4	25.0	2	12.5	2	12.5
Diseñar ensayos críticos	1	6.3				
Profundizar en el conocimiento de problemáticas educativas	2	12.5	1	6.3	3	18.7
Crecimiento profesional	1	6.3	4	25.0	5	31.2
Obtener el grado			2	12.5		
Habilidades en la investigación			5	31.2	4	25.0
Establecer redes académicas y sociales					1	6.3
Total	16	100.0	16	100.0	16	100.0

Fuente: encuesta a estudiantes de la MIHE-UADS-UAZ

Conscientes de la necesidad de superación profesional, el 37.5% de los alumnos opina que optaron por estudiar un posgrado ante por el clima de competitividad académica y laboral, por alcanzar mayor status profesional y por mejorar el nivel de vida.

Cuadro 13
Razones que lo motivaron a cursar un posgrado

Categoría	F	%	F	%	F	%
Clima de competitividad académica y laboral	6	37.5	3	18.8		
Obtener un mejor puesto de trabajo	2	12.5	1	6.3	1	6.3
Alcanzar mayor status profesional	5	31.2	6	37.5	2	12.5
Mejorar el nivel de vida	1	6.3	6	37.5	3	18.8
Escalafón					1	6.3
Otra, especifique					1	6.3
NC	2	12.5			8	50.0
Total	16	100	16	100.0	16	100.0

Fuente: encuesta a estudiantes de la MIHE-UADS-UAZ

Notas finales

El lento desarrollo de la educación superior en México en las últimas tres décadas obedece a distintas razones, entre otras, a las turbulencias económicas y políticas nacionales, a la ausencia notable de una visión amplia y crítica de nación, en consecuencia, de un proyecto educativo viable que responda a las necesidades sociales, así como a una conciencia apenas visible de la relación indiscutible entre la educación superior y el desarrollo nacional.

Hoy, la educación superior enfrenta retos particularmente difíciles, se le exige la formación de profesionistas capaces tanto de adaptarse a los imprevisibles cambios de la sociedad y de las actividades técnicas, científicas y sociales, como de incidir de manera cada vez más decidida, permanente y eficaz en todos los espacios de la sociedad.

A la universidad, en su papel de formadora de los futuros profesionales, se le demanda el compromiso de ampliar sus

funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, impulsando una imagen más activa, que permita la adaptación a los nuevos procesos que se enfrentan en la actualidad (Bernal, 1993).

En lo que a estudios de posgrado se refiere, el campo es aún limitado y en pocas áreas del conocimiento, sobre todo en cuanto a la oferta educativa de las universidades estatales. La formación de docentes investigadores es incipiente si se compara con otros países del orbe.

Hoy más que nunca, el posgrado tiene la oportunidad de reivindicarse socialmente, elevando gradualmente su reputación, evitando con ello el valor efímero de sus certificados.

La MIHE se ostenta como un programa académico que asegura responder con los requerimientos académicos y sociales. Su reto es, entonces, formar a los futuros investigadores de las humanidades y de la educación con los más altos niveles de estudios, capaces de responder no sólo a sus alumnos, sino a los diversos sectores de la región en que se ubica.

BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA SILVA, Adrián, "La educación superior privada en México" en *Digital Observatory for higher education in Latin America and the Caribbean*, 2005, IESALC - UNESCO. IESALC Reports available at www.iesalc.unesco.org.ve.
- BALÁN, Jorge y Ana María García de Fanelli, "El sector privado de la educación superior" en *Rollin Kent, los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios Comparativos*, México, FLACSO, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- BERNAL, J.B., *La Calidad: desafío que enfrenta la educación en el momento actual*, Proyecto UNESCO, 1993.
- DURHAM, Eunice y Sampaio Elena, "La educación privada en América Latina, estado y mercado" en Jorge Balán, *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio*, UNAM-CRIM-Centro de Estudios de Estado y Sociedad, 2000.
- KENT, Rollin, "Las políticas de evaluación" en Rollin Kent, (compilador), *Los temas críticos de la educación superior en América latina en los años noventa. Estudios comparativos.*, FLACSO, Chile, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Fondo de Cultura Económica, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México, 2002.
- GONZÁLEZ, Luis Eduardo, "Acreditación de la educación superior en Chile y en América Latina" en Albach, Philip, *Educación Superior Privada*, UNAM-CESU, Collegium Boston Fund, Miguel Ángel Porrúa, México, 2002.
- IBARRA SANTOS, Manuel, *Catálogo Integral de Oferta educativa en Zacatecas*, UAZ, 2003.
- LEVY, Daniel, *El Estado y la educación superior en América Latina: Desafíos privados al predominio público*, Universidad Nacional Autónoma de México/FLACSO, Porrúa, México, 1986.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto y Enrique Muñoz García, (coordinadores), *Centro de Estudios sobre la Universidad*, Miguel Ángel Porrúa, México, 1995.

RUIZ GUTIÉRREZ, Rosaura, *et. al.*, *Diagnóstico y perspectivas de los estudios de Posgrado en México*, México, UNESCO, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe, 2004.

<http://proyecto.unlam.edu.ar/espec/htdocs1/%5Cprogramas%5Cpostgrados%5CInforme%20Posgrado%20M%C3%A9xico.pdf>, consultado el 20 de noviembre de 2011

TAPIA, A., *Orientación educativa*, Madrid, Ed. Síntesis, 1977.

UAZ, *Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas*, Unidad Académica de Docencia Superior, UAZ, 2011.

VILLASEÑOR GARCÍA, Guillermo, *La universidad pública alternativa*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco y Centro de Estudios Educativos, A.C., 1995.

MIGRACIÓN EN UCRANIA Y LOS PROBLEMAS DE EDUCACIÓN DE LOS MIGRANTES

Larisa Lukyanova

Traducción del ucraniano
al español: *Elena Zhizhko*

La migración ha crecido considerablemente en todo el mundo empezando el siglo XX. A inicios del siglo XXI ya existían entre 36 y 42 millones de trabajadores migrantes, la cifra aumenta si contamos además a los miembros de las familias hasta entre 80 y 97 millones personas o incluso, según algunos expertos, rebasa los 120 millones.

La historia mundial puede, en cierto modo, llamarse historia de migraciones ya que precisamente bajo su influencia se formaban las regiones y los países, se componía la estructura social y la vida económica, así como política y cultural. Este fenómeno jugó un papel importante en la historia de la humanidad, pues con ellas se relacionan los procesos de la composición de las poblaciones, de la exploración de nuevas tierras, del desarrollo de las fuerzas productivas, de la educación, de la fusión de las razas, de las lenguas y los pueblos.

Sin embargo, en las últimas décadas el término migrante se interpreta de manera negativa, en especial en los países europeos y en otros económicamente desarrollados. Los problemas de migración ocupan un lugar privilegiado en la ciencia en todos los países y se relacionan con un sinnúmero de factores, en particular, con la posibilidad de movimientos poblacionales, ampliación del campo informativo, etcétera. Las nuevas condiciones tecnológicas influyen no sólo en el aumento de la movilidad de la población, sino también en el trato de los migrantes y en la disminución del nivel de severidad para cruzar las fronteras. Lo anterior se debe, en parte, a la situación demográfica crítica en

los países desarrollados, los cuales incluso compiten entre sí por los migrantes provenientes de los estados donadores de migrantes (Gannushkina, 2010).

Desde el punto de vista del sentido común, la migración es el movimiento de las personas relacionado con el cambio de su lugar de vida. No obstante, desde el punto de vista científico, la migración es un problema principal y complejo de población, por lo tanto, es adecuado analizarla no sólo como un simple movimiento de personas, sino como un complejo proceso social que trastoca todas las dimensiones de la vida económico-social (Borisov, Petrov, Sterlikov, 1998, pp. 43-54). Por un lado, es parte de relaciones sociales que se establecen entre las personas, y por el otro, es el indicador de la problemática que existe en muchas esferas de la sociedad, incluyendo el ámbito educativo. Como un atributo esencial de la sociedad la migración sufre cambios cualitativos en cada etapa de su desarrollo. Como todo fenómeno social los procesos migratorios se distinguen por su complejidad y ambigüedad.

Es importante señalar que la migración, al igual que otros fenómenos socioculturales, posee tanto rasgos tanto destructivos como constructivos y por lo tanto, reconociendo sus bondades, se le adjudican los males más acuciantes de nuestro tiempo. Uno de las problemáticas que emanan de este fenómeno es la marginalidad de las personas vista desde el enfoque socio-cultural (R. Park, E. Stonequist, entre otros), la posición de los individuos que han cambiado su lugar de permanencia al borde de diferentes culturas, sus valores sociales y que constantemente experimentan su impacto contradictorio.

La educación de los marginados culturales –los migrantes– es parte del problema general de la marginalidad cultural, el cual se empieza a estudiar sistemáticamente desde los inicios del siglo XX. A este tema dedicaron sus trabajos M Goldberg, A. Farge, E. House, B. J. Mancini, R. Merton, M. Mitchel, S. Moser, R. Park, U. Sammner, T. Shibutani, A. Stonequist, T. Veblen, entre otros. En la sociología el concepto de marginalidad se define como el resultado del

conflicto cultural (R. Park, E. Stonequist), como la consecuencia de movilidad social (E. House), como el resultado de una casual pertenencia al grupo referente (R. Merton), como el caso de los grupos socialmente aislados en la sociedad (G. Mancini) y como consecuencia de los procesos socio-políticos (T. Shibutani, S. Moser).

A partir del enfoque socio-cultura de marginalidad de la corriente americana (R. Park, A. Stonequist), la persona marginada se define como el individuo social que se encuentra entre diferentes culturas y experiencia el impacto de sus normas, valores, costumbres, tradiciones, etcétera, los cuales se contradicen entre sí. En el sentido personal, es alguien perteneciente a un grupo social, pero quien no se identifica con este grupo. La marginalidad es el concepto tradicionalmente utilizado para analizar la posición en el límite de cualquier persona de la comunidad (Park, 1928).

Mudando de un país al otro, las personas traen consigo sus tradiciones, costumbres, idiomas, los cuales siguen utilizando y practicando en el lugar del exilio. Asimismo, tienen que asimilar la cultura del país de acogida, de tal manera que se crea una *cultura terciaria* que no es propiamente la fusión de la cultura natal con la *ajena*, sino la creación de un nuevo análisis de las actuales, son dos cuadros nacionales del mundo, el diálogo (o discusión) de las culturas en una sola persona. Definitivamente, esta situación deja una marca en la psique del migrante y en su estilo de vida, lo ubica en el margen de dos culturas, lo convierte en un marginado cultural.

Tomando en cuenta lo anterior, en el plano educativo es incorrecto (y contraproducente) situar a los migrantes en las mismas condiciones de enseñanza en las que se encuentran los *nativos*. Deben desarrollarse programas especiales para su educación tomando en cuenta las características psicológicas, culturales, sociales, entre otras.

En lo que concierne propiamente a los problemas de marginados-migrantes ucranianos y su educación, es importante destacar que los cambios sociales de los últimos decenios transformaron de manera radical la situación po-

lítico-económica en el espacio post-soviético, obligando muchas veces a migrar familias completas. Precisamente, en este período la migración obtiene rasgos etnosociales y etnopolíticos que se expresan de manera muy clara, y trae consigo las correcciones de la vida local e influye en la política del estado y, lo que es más importante, transforma a los seres humanos que están obligados a moverse a otros territorios. En la práctica se pueden distinguir ciertas regiones geográficas que atraen masivamente a los trabajadores extranjeros, mismas que suelen llamarse centros de atracción de mano de obra. En ellas se observa un alto crecimiento económico, desarrollo considerable de la industria manufacturera e importantes inversiones del capital extranjero y, por lo tanto, requieren mano de obra complementaria. Entre los países que se encuentran en dichas regiones pueden nombrarse las naciones de Europa Occidental, Estados Unidos, Canadá, Australia y la Federación Rusa. Actualmente, en el mundo existen ocho centros de atracción de mano de obra extranjera.

El fenómeno de migración está afectando a Ucrania a partir de los años noventa, con el desmembramiento de la URSS y debilitamiento de su economía. El impetuoso crecimiento de migración en las últimas décadas vino a afectar de manera considerable los procesos político-económicos y socio-culturales del país, razón por la cual crece la importancia de investigación científica de este fenómeno, y en actualidad se estudia por los demógrafos, sociólogos, psicólogos, especialistas en cultura, etnógrafos, economistas, juristas, politólogos, pedagogos, entre otros científicos. A este tema dedicaron sus trabajos estudiosos como S.Riasantsev, O.Leontenko, M.Dolysniiy, O.Malinovskaia, V.Novik, Iu.Olefir, S.Pirozhkov, O.Pozniak, M.Romaniuk, O.Jomra, etcétera. De tal manera que en la investigación científica ucraniana ya existe una tradición de investigaciones sobre este tema que permite describir sus rasgos principales, su magnitud e importancia. Sin embargo, conforme pasa el tiempo, las características del proceso migratorio cambian y se requieren nuevas indagaciones sobre

la migración, en especial, sobre sus efectos en el ámbito educativo.

El objetivo de este trabajo es realizar un análisis crítico de la situación migratoria en Ucrania, su esencia, sus consecuencias, las causas de la actividad migratoria de los ciudadanos, así como sustentar la necesidad de elaboración de los programas educativos especiales para los migrantes en los países de acogida.

Desde los inicios del siglo XX se observaba la intensificación de los flujos migratorios, y para finales del mismo siglo el fenómeno de migración llegó a ser el factor contribuyente al desarrollo de todos los problemas globales. Lo anterior exige nuevos enfoques en la política migratoria que coadyuven a lograr y mantener el balance de los intereses de los actores internacionales que participan en la regulación de los procesos migratorios.

El constante flujo de los migrantes, inclusive ucranianos, a los países de Europa Occidental sirve, por un lado, a la reconstrucción socio-cultural de la población europea y al crecimiento económico de estos países; y por el otro, permite encontrar un refugio a los que lo buscan y mejores oportunidades de vida en los países europeos que ofrecen democracia, libertad y economía (Los problemas de migración, 2010). El carácter actual del análisis del fenómeno de la migración a nivel mundial o a nivel de un país, en particular de Ucrania, se justifica por una serie de circunstancias, principalmente las siguientes:

- Ampliación del campo jurídico y atracción de la atención internacional a los derechos humanos, que sin duda incluyen el derecho al libre traslado de un lugar al otro.
- La necesidad de un análisis de la migración, teniendo en cuenta sus metas, objetivos y contenidos en las regiones específicas del país, así como el alcance de su influencia en otras áreas de relaciones públicas.
- La necesidad de una comprensión científica de la naturaleza socio-política de las relaciones entre los

propios migrantes, así como entre los migrantes y las poblaciones locales.

- La necesidad de apoyar a los migrantes en el proceso de su formación con la elaboración de los programas educativos especiales.

La magnitud y la dirección de la migración laboral hablan sobre la estabilidad o, por el contrario, la inestabilidad del desarrollo social, el nivel de vida y el desarrollo económico. De ahí que el principal factor responsable de la migración a gran escala de los ciudadanos ucranianos al extranjero es la situación económica en el país. Por ejemplo, debido a la inestabilidad económica, la falta de empleo, la falta de condiciones para poder aplicar sus capacidades intelectuales y creativas, poco salario real y la constante situación de inestabilidad política en el país, cada año emigran de Ucrania más de 900 mil personas.

Cabe señalar que actualmente no existe información completa y fiable sobre la magnitud de la migración de mano de obra al extranjero. Los organismos oficiales tienen información sólo sobre los hechos de los cruces fronterizos oficiales, así como sobre ciertas categorías de ciudadanos que viajan oficialmente. No obstante, según las estadísticas extraoficiales, los flujos anuales de la migración laboral se estiman en varios cientos de miles de personas. Sin embargo, los registros oficiales sólo cuentan con los datos sobre los ciudadanos que viajan al extranjero con fin de turismo o para visitar parientes. En realidad, la mayoría de ellos viajan para trabajar de manera ilegal en el extranjero.

Así, según los expertos del Ministerio de Asuntos Exteriores de Ucrania, en el extranjero trabajan ilegalmente más de 2,3 millones de ciudadanos. Sin embargo, se cree que esta cifra es considerablemente subestimada. Según diversas estimaciones, el número de emigrantes oscila entre 2 y 7 millones. Esta migración a gran escala causa grandes pérdidas de mano de obra altamente calificada, lo cual puede tener a futuro serias consecuencias negativas para el desarrollo económico del país.

De acuerdo con una encuesta realizada en el 2008 por el Comité Estatal de Estadística de Ucrania, el número de ciudadanos que han salido al extranjero al menos una vez en búsqueda de empleo en los últimos tres años ascendió de casi 1,5 millones a 5,1% de la población en edad productiva. De éstos, aproximadamente la mitad (48,5%) se encontraban en los países de la Unión Europea, principalmente en Italia (13,4%), República Checa (12,8%), Polonia (7,4%), España (3,9%) y Portugal (3%) (Migración laboral, 2010, p. 173). En general, el número real de trabajadores procedentes de Ucrania sólo se puede determinar mediante los estudios especiales y cálculos realizados sobre la base de éstos, ya que las estadísticas oficiales toman en cuenta sólo a los que oficialmente se fueron a trabajar a otros países. En cualquier caso, las cifras anteriores muestran la magnitud de la migración de mano de obra al extranjero como un proceso social.

Según los datos del estudio realizado por el Instituto Internacional de Educación, Cultura y Relaciones con la Diáspora de la Universidad Nacional Politécnica de Lviv en Ucrania, en el 2010 el 49% de los jóvenes menores de 30 años quería salir del país, y un 47% deseaba irse del país en búsqueda del empleo (Los expertos esperan, 2010).

Geográficamente, los flujos de migración laboral de Ucrania acontecen en dos direcciones principales: noreste (los países de la CEI, en particular, Rusia) y occidente (los países desarrollados de Europa, Polonia, República Checa, Hungría, Grecia, Italia, Eslovaquia, Portugal, España). Además, los emigrantes ucranianos van a trabajar a los Estados Unidos, Israel, Gran Bretaña y algunos otros países lejanos.

Los indicadores más altos de la primera ola de emigraciones a la Unión Europea caen en el período entre 2000 y 2004 (Zhakevich, 2008, pp. 88-96). Además de los destinos migratorios tradicionales (los países poscomunistas de Europa Central y Oriental, principalmente, Polonia, República Checa y Rusia), los flujos migratorios más intensos durante este período se dirigían a los países del sur de Europa

(Portugal, España, Italia) y de Europa Occidental (Alemania, Francia, Gran Bretaña). Sin embargo, lo que concierne a estos últimos, debido a las graves restricciones a la inmigración, la oportunidad de poder trabajar no era muy alta.

Dependiendo de cada región de Ucrania, los trabajadores migrantes tienen sus propios destinos prioritarios. Por ejemplo, en la región de Donetsk casi todos los habitantes de se orientan hacia Rusia (mineros, trabajadores del acero y otros grupos profesionales), en tanto que los habitantes de la región de los Cárpatos suelen migrar a República Checa, Hungría, Eslovaquia y los habitantes de la región de Lviv a Polonia. Una gran cantidad de trabajadores migrantes que viven en Ivano-Frankivsk y Chernivtsi buscan empleo en Italia, España, Grecia y Portugal. Los jóvenes prefieren ir a trabajar a los países de Europa Occidental (Pribitkova, 2001, pp. 65-76).

Los años 2006-2010 se caracterizan por un aumento en los flujos de emigración de Ucrania a España, Italia y Grecia. Estos países del sur de Europa que en el período del 1970 al 1980 exportaban la mano de obra, se han convertido en la primera década del siglo XXI en el destino de los flujos masivos. Así, entre todos los países de la Unión Europea Italia se está convirtiendo en el centro de la migración de Ucrania debido a que el número de los trabajadores migrantes ucranianos en este país es el más alto en comparación con otros estados miembros de la Unión Europea. El incremento absoluto es evidente si consideramos que en el período del 2001 al 2009 el número de ucranianos en Italia aumentó de 12 a 200 mil. Lo anterior coloca a la diáspora ucraniana en Italia en el quinto lugar a nivel internacional. Según un estudio comparativo internacional realizado en los años 2005-2007, para los ciudadanos ucranianos los países de mayor atracción para buscar el empleo son Italia (24,4%), Rusia (17,8%) y Estados Unidos (17,2%) (Zhakevich, 2008, p. 92).

Muy a menudo el empleo de los ciudadanos ucranianos en el extranjero no es del todo legal. La mayoría de los trabajadores migrantes salen del país a través de las

invitaciones personales de los ciudadanos extranjeros que les ofrecen trabajo, sin embargo, no firman el contrato correspondiente y no tramitan el permiso para trabajar. Los datos obtenidos durante la investigación realizada a través de las encuestas confirman que los ciudadanos ucranianos que trabajan en el extranjero de manera ilegal cumplen con los trabajos más pesados que no requieren de capacitación (siendo en su mayoría trabajadores altamente calificados, con los títulos que acreditan su formación profesional-técnica o, incluso, superior), y que además trabajan horas extra sin recibir salarios justos, se encuentran en condiciones sociales precarias y sin tener garantías legales. Frecuentemente, los trabajadores son víctimas de empleadores sin escrúpulos y el crimen organizado por lo que no pueden, debido a su estancia semilegal, solicitar la protección de las autoridades policiales del país de acogida.

Los últimos años de la primera década del siglo XXI se caracterizan por el aumento de flujo migratorio de los ucranianos. Se puede observar que migran las personas con un nivel de preparación cada vez mayor: si a inicios de los años noventa la gran parte de los migrantes eran los trabajadores calificados, en el siglo XXI se registran las personas con un nivel de formación alto, incluso con estudios superiores. Sin embargo, a pesar de su preparación, los migrantes ucranianos encuentran el empleo en el mercado de trabajo secundario (construcción, servicios, agricultura), compitiendo con éxito con los trabajadores migrantes de otros países. No obstante, ya que no tienen acceso a los trabajos calificados, se encuentran fuera de competencia laboral en relación a los trabajadores del país receptor.

El análisis de los grupos de edad muestra que una parte considerable de los trabajadores inmigrantes de Ucrania a finales de la primera década del siglo XXI eran los jóvenes de 20 a 34 años (41,6%) y las personas de mediana edad 35-49 años (44,5%). Por lo tanto, la edad promedio del trabajador migrante es de 36 años, la cual varía dependiendo del lugar de migración: 35 años en la Federación Rusa y hasta 40 años en Italia.

En lo que concierne a los géneros, el análisis realizado mostró que la migración laboral de Ucrania refleja la tendencia de feminización pues las mujeres representan casi la mitad del número total de emigrantes registrados. Incluso, algunos países deben ser considerados como los de la migración laboral femenina. Tal es el caso de Italia a donde migran 79,9% de mujeres y sólo el 21,1% de los hombres; Grecia con 70% de mujeres y 30% de hombres; y de Polonia con 67% y 33%, respectivamente (Markov, Boyko, Ivankova-Stetsiuk, Seleshuk, 2009). A partir de la actual *cuarta ola* de la migración laboral de Ucrania, se puede hablar de la así llamada *migración secundaria*, ya que los migrantes de hoy no son pioneros, sino que viajan al extranjero donde los esperan algún familiar, amigo o conocido. Otra tendencia importante de las migraciones contemporáneas es el hecho de que los padres que han trabajado en el extranjero por un tiempo largo, empiezan a involucrar en estos viajes a sus hijos.

Una característica importante de la migración laboral de Ucrania a la Unión Europea es su larga duración, que se determina por la política migratoria de estos países. La consecuencia negativa de este hecho es que las familias colapsan o salen completas de Ucrania en búsqueda de residencia permanente en el extranjero. Los únicos países para viajar, y en los cuales se puede obtener la visa de corta duración para el trabajo temporal, son Polonia y España. De acuerdo con los expertos ucranianos, algunos trabajadores migrantes que logran a obtener su residencia legal en el extranjero, ya no regresan al país. Lo anterior, habla de la irreversibilidad de la migración laboral moderna y sería en el futuro una amenaza para la economía del país (Los expertos esperan, 2010). Así, en los años noventa del siglo XX, la mayoría de los ciudadanos ucranianos que viajaban al extranjero por trabajo lo tomaban como algo temporal y tenían la esperanza de volver después de que la economía mejorara. A finales de la primera década del siglo XXI, ya no ven el sentido de regresar a su país natal.

En lo que respecta a la legitimidad de la migración laboral temporal de acuerdo con la encuesta de los trabajadores

migrantes, más de la mitad de ellos trabajan legalmente en el extranjero: 46,4% han firmado el contrato formal de empleo antes de salir del país, mientras que el restante 13,8% firmó el contrato de trabajo en el país de residencia temporal. A otra categoría de la migración laboral pertenecen los profesionistas tales como científicos, docentes, artistas, etcétera, quienes que viajan a otro país para prestar de manera temporal sus servicios especializados en diversas áreas del conocimiento. En esta categoría pueden incluirse además los intercambios de estudiantes y profesores. Los viajes de este tipo se caracterizan por la presencia de una significativa motivación profesional, aunque las consideraciones económicas son igualmente importantes. Los migrantes temporales que dejan el país con los objetivos profesionales en su mayoría se dirigen hacia los países altamente desarrollados tales como EE.UU., Canadá y Alemania. Durante los viajes largos a menudo se establecen importantes contactos profesionales y personales y se programan las siguientes visitas. A menudo, estos viajes al extranjero se vuelven constantes e, incluso, se convierten en una fuente de ingresos adicionales. Por desgracia, las visitas regulares de este tipo suelen conducir a la emigración definitiva produciendo la *fuga de cerebros* (Ivaskiv, 2003).

Respecto al nivel educativo de los inmigrantes ucranianos, vale la pena destacar que la gran mayoría de ellos (59,5%) habían concluido la educación media superior; el 17,3% la educación profesional-técnica o educación superior incompleta; y el 13,5% la educación superior completa¹ (Migración laboral, 2010, p. 177).

Estos datos muestran el panorama general del nivel educativo de los migrantes ucranianos: más de la mitad de ellos poseen los estudios de bachillerato y un porcentaje significativo (30,8%) –estudios superiores. Sin embargo, la

¹ La educación superior incompleta corresponde a nivel de licenciatura en el sistema educativo mexicano; la educación superior completa corresponde a nivel de especialidad en el sistema educativo mexicano (Notas de la traductora).

mayoría de los migrantes no pueden ejercer su profesión en el extranjero o encontrar un empleo afín a su formación. Muchos de ellos deben hacer cursos especiales adicionales a sus títulos profesionales o, incluso, para algunas profesiones, volver a hacer los estudios superiores. Por otro lado, la mayoría no domina la lengua del país de acogida, lo cual crea la necesidad de estudiarla en los cursos de idioma para extranjeros. Por último, las familias que migran con los hijos enfrentan el problema de educación formal de los niños y jóvenes migrantes bi- o trilingües. Y es donde precisamente radica el problema de educación de los marginados culturales –los migrantes, ya que la mayoría de los países europeos, destinos de migración de los ucranianos, carecen del componente educativo para los marginados culturales y no contemplan aun el apoyo especializado para los bi- o trilingües.

La necesidad de elaborar los programas educativos especiales para los migrantes como marginados culturales se justifica por los siguientes rasgos particulares que los caracterizan:

- poseen una visión bipolar del mundo (son capaces de construir un *punte* de comprensión mutua entre las culturas a las que pertenecen y entre otras culturas similares; dos culturas forman una especie de comunidad dentro del migrante: una tercera cultura (no es una fusión, sino una cultura nueva creada a partir del análisis continuo de las existentes), dos (o más) visiones nacionales del mundo en una sola persona;
- tienen muy desarrollados los mecanismos de la supresión de la información superflua, por tanto, fortalecen sus habilidades para la interacción social y las habilidades para descifrar y analizar los datos de los medios de comunicación;
- son más organizados, *estructuradores*, ya que en su conciencia se establece un *orden* para el equilibrio del doble *balaste* lingüístico y cultural; constantemente

tratan de estructurar, dividir todo su espacio vital, no sólo en sentido de la cultura materna y no materna, sino estableciendo sus propios criterios de *división* de todo lo que los rodea;

- tienden mucho al –y son realmente capaces– autoanálisis, mismo que utilizan como el medio para analizar la realidad actual y conocerla;
- son capaces de soportar una gran tensión mental (en condiciones de la educación adecuada y desde muy pequeña edad);
- piensan a través de los imágenes, les fallan las traducciones mentales (son malos intérpretes simultáneos y excelentes traductores en forma escrita, en los casos de haber recibido la educación de alta calidad; además, gracias a su pensamiento estructurado, son muy buenos editores, correctores, críticos);
- obtienen ventaja en la competencia profesional; ya que se integran realmente en las dos sociedades, son excelentes representantes comerciales, gerentes de empresas internacionales, colaboradores de las exposiciones, psicólogos, trabajadores sociales (Koudrjavitseva, 2011).

Por lo anterior, la educación de los marginados culturales (los migrantes) no puede limitarse a una simple instrucción, ellos requieren de una educación especializada que debe fundamentarse a partir de la forma en que los migrantes ven el mundo: a través de los imágenes, con apoyo en los elementos visuales prácticos invariables, sin importar su significado lingüístico. Los modelos de educación pueden ser diferentes: desde el apoyo y la corrección del desarrollo de los hijos de los migrantes en los centros de enseñanza regulares y los cursos especiales de actualización de los adultos, hasta la creación de escuelas especializadas o así llamadas Universidades Duales para bilingües (las que ya existen en algunos países europeos).

Concluyendo, puede sostenerse que la actual ola de migración laboral de Ucrania se caracteriza por la esponta-

neidad, los flujos migratorios cada vez mayores y las políticas migratorias imperfectas, lo cual, a su vez, requiere de un estudio serio de este problema.

La migración, en general, tiene aspectos tanto positivos como negativos. Una de las ventajas es que los ucranianos que regresan del extranjero traen a casa altas competencias laborales, la experiencia internacional y nueva cultura laboral. Sin embargo, están presentes también los aspectos negativos: la destrucción de las familias, la devaluación de los valores morales, la crisis psicológica de los migrantes que se convierten en marginados culturales. Uno de los problemas principales de migraciones por largo tiempo o de manera definitiva es la educación tanto de niños y jóvenes como de adultos que, sin duda, debe fundamentarse en las características particulares psicológicas, actitudinales, sociales y económicas de un marginado cultural como lo es un migrante.

BIBLIOGRAFÍA

- BORISOV, E.A., Petrov, A.A. y Sterlikov, F.F. (1998). *Economía*. Moscú: Finanzas y estadística (Борисов Е.Ф., Петров А.А., Стерликов Ф.Ф. Экономика: Справочник. - 2-е изд. - М.: Финансы и статистика, 1998. С. 43-54).
- Discusión en Ereván sobre los problemas de migración* (2010). (Проблемы миграции обсуждают в Ереване) http://www.kavkaz-news.info/portal/cnid_173647/alias_Caucasus-Info/lang__en/t
- GANNUSHKINA, S., *Problemas de migración: aspectos de colaboración de Rusia y Estados Unidos en la resolución de los problemas migratorios*, 2010, (Ганнушкина С. Проблемы миграции аспекты сотрудничества РФ и США в решении миграционных проблем) <http://refugee.memo.ru/C325678F00668DC3/>
- IVASKIV, V. (2003). "El pan amargo de los países lejanos" En *VipNews*, 2003, № 7(152), 14-20 de febrero del 2003. (Иваськів В. «Как горек хлеб далеких стран» «ВиП» (Web-версия) № 7(152) 14-20 февраля 2003) archives.vipnews.com.ua
- KOUDRJA VTSEVA-HENTSCHEL, E. y Zhizhko, E., "Natural bilingualism as a cultural phenomenon and its impact in the cross-border tertiary education" en *Innovación educativa. Educación terciaria transfronteriza*, Vol. 11, No. 56 julio-septiembre de 2011. – pp. 114-119.
- Los expertos esperan una nueva ola de emigración de Ucrania* (2010). (Експерти ждуть нової волни еміграції из України) <http://urist.in.ua/showthread.php?t=142720>
- MARKOV, I., Boyko, Iu., Ivankova-Stetsiuk, O. y Seleshuk, G. (2009). *En el cruce de los caminos. Materiales analíticos de una investigación*. Lviv. (Марков І., Бойко Ю., Іванкова-Стецюк О., Селещук Г. та ін.. На роздоріжжі. Аналітичні матеріали комплексного дослідження / За ред. І.Маркова. – Львів, 2009 – 248 с.)

“Migración laboral como el instrumento de internacionalización” en *Colección de los artículos sobre la investigación de la migración laboral y mercados de trabajo* (Italia, España, Moldova, Ucrania, Federación Rusa). Lviv: Drukarski kunshty. (Трудова міграція як інструмент інтернаціоналізації / Збірка матеріалів комплексного дослідження трудової міграції та ринків праці. (Італія, Іспанія, Молдова, Україна, Російська Федерація). – Львів: «Друкарські куншти», 2010, – 380 с.)

PARK, R.E., “Human migration and the marginal man” en *American Journal of Sociology*, Chicago, Vol. 33, № 6, pp. 881-893.

ПРИБІТКОВА, І.М., “La población de Ucrania y su potencial laboral” en *Pribitkova I.M. Sociedad ucraniana: diez años de independencias. Monitoreo sociológico y comentarios de los científicos*. Kiev. (Прибиткова І. М. Населення України та його трудовий потенціал / І.М. Прибиткова // Українське суспільство: десять років незалежності. Соціологічний моніторинг та коментар науковців. – Київ, 2001. С. 65-76).

ЖАКЕВИЧ, V.D., “Disposiciones migratorias en los países de la Comunidad de Estados Independientes (los resultados de una investigación internacional)” en *Investigaciones sociológicas*, 2008, No. 10 (Жакевич В.Д. Миграционные настроения в странах СНГ (по итогам международного исследования) // Социологические исследования. – 2008- № 10- С. 88-96).

Victor Hugo Robledo Martínez

Estudió Licenciatura y Maestría en Psicología Educativa en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Especialista en Comunicación y Gestión Política por la Facultad de Ciencias de la Información de la UCM. Máster en Gestión y Política Universitaria (Catedra UNESCO) por la Universidad Politécnica de Cataluña. Candidato a Doctor por la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido profesor en la Universidad Autónoma de Querétaro, en la Escuela Normal del Estado de Querétaro, en la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Zacatecas), Psicólogo y Asesor Técnico del Área de Psicología en Educación Especial (Nivel Medio Superior–Querétaro). Actualmente es profesor en la Unidad Académica de Psicología de la UAZ y en la Unidad Académica de Docencia Superior. Es colaborador del CA–UAZ–190 Políticas Educativas –Consolidado–, y miembro de la Red Internacional e Interdisciplinar de Investigación Educativa, Cultura, Políticas y Diversidad Educativa. Cuenta con Perfil PROMEP.

Marco Antonio Salas Luévano

Doctor en Ciencias de la Educación por ICE UABJO (Oaxaca). Integrante del CA–UAZ–190 “Políticas educativas” Consolidado y de la Red Internacional e Interdisciplinar de Investigación Educativa “Cultura, políticas y diversidad educativa”. Cuenta con Perfil PROMEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Tiene una antigüedad de 37 años dentro del recinto universitario. Es profesor de Tiempo Completo de base en la Unidad de Docencia Superior, adscrito al programa de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, y del Programa de Doctorado en Ciencias Humanísticas y Educativas de la

Unidad Académica de Estudios de las Humanidades de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Ha sido Responsable del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la UADS y Director de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ. Actualmente es Coordinador de Investigación y Posgrado de la UAZ. Ha participado en eventos a niveles local, nacional e internacional. Revisor de artículos de la revista de la Universidad Cristóbal Colón de Veracruz y forma parte del Comité Editorial de la Revista Panorama Universitario. Ha publicado diversos artículos en revistas nacionales e internacionales. Es autor de varios libros y capítulos de libros.

Antonio Díaz Romero

Maestro en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Docente Investigador de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Unidad Académica de Docencia Superior y del Programa de extensión Universitario de Lenguas (PEUL). Estudiante del Doctorado en Ciencias Humanísticas y Educativas de la Unidad Académica de Estudios de las Humanidades. En los últimos años su trabajo versa sobre la migración enfocado a la Columbia Británica en Canadá. Ha publicado artículos nacionales e internacionales en el área humanista.

Elena Anatolievna Zhizhko

Doctora en Educación (PhD) por el Instituto de Educación Profesional y Educación de los Adultos de la Academia de Ciencias Pedagógicas de Ucrania. Es docente investigadora del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas, así como del Programa de Doctorado en Ciencias Humanísticas y Educativas de la Unidad Académica de Estudios de las Humanidades de la misma. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I con Perfil PROMEP. Integrante del Cuerpo

Académico Consolidado UAZ-190 "Políticas Educativas". Integrante de la Red Internacional e Interdisciplinar de Investigación Educativa "Cultura, políticas y diversidad educativa". Cuenta con una importante producción de artículos, libros y capítulos de libros, en temas educativos.

Ma. de Lourdes Salas Luévano

Doctora en Ciencia Política por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Actualmente se encuentra adscrita en el Programa de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, Unidad Académica de Docencia Superior, Universidad Autónoma de Zacatecas, y del Programa de Doctorado en Ciencias Humanísticas y Educativas de la Unidad Académica de Estudios de las Humanidades de la UAZ. Trabaja temas sobre género, educación y migración, de los cuales ha publicado artículos en revistas arbitradas e indexadas, libros y capítulos de libros. Cuenta con el reconocimiento al Perfil Deseable PROMEP y forma parte del Cuerpo Académico Consolidado UAZ-190 "Políticas Educativas", además es integrante de la Red Internacional e Interdisciplinar de Investigación Educativa "Cultura, políticas y diversidad educativa".

Nataliya Avshenyuk

Tiene Doctorado (PhD) en Educación por el Instituto de Pedagogía y Psicología de la Educación Profesional en la Academia de Ciencias Pedagógicas de Ucrania. Actualmente es la titular del Departamento de Educación Comparada en el Instituto de Estudios Pedagógicos y Educación de Adultos de la Academia de Ciencias Pedagógicas de Ucrania (Kiev). Cuenta con una amplia experiencia en proyectos internacionales como es el caso de la Introducción de programas flexibles de formación profesional para los desempleados, del Gobierno de Ucrania, las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Agencia Suiza para el Desa-

rollo y la Cooperación (COSUDE). Consultor del Grupo del Banco Mundial en el Sector de Desarrollo Humano. Ha participado en conferencias internacionales (Amsterdam, Países Bajos; Praga, República Checa; Varsovia, Polonia; Ascona, Suiza, entre otras. Es autora de más de 60 publicaciones en el área de educación comparada en revistas científicas internacionales.

Ekaterina Koudrjavitseva

Tiene Doctorado (PhD) en Ciencias Pedagógicas por la Universidad Estatal Pedagógica de Moscú, Rusia; coordinadora de los Proyectos Educativos para la Unión Europea y Federación Rusa; analista del NABIBB (Bonn), examinadora del TRKI reconocida por el Estado (Alemania), perito en traducciones (Ruso-Alemán-Esloveno) y docente de la Universidad Dual de Karlsruhe (Dualen Hochschule BW in Karlsruhe). Realizó estancia de investigación en Phillips-Universität Marburg con el Prof. Dr. Ibler (Phillips-Universität, Biegenstr. 10, 35037 Marburg), a través de la beca DAAD; estancia de investigación en Pro Helvetia, Schweizer Kulturstiftung, Hirschengraben 22, CH-8024 Zürich (Suiza), a través de la beca Pro Helvetia.

Thomas Hentschel

Doctor en Economía Ph D por Russian New Open University Moscow. Director del Instituto de Karlsruhe "Interkulturelle Kommunikation Polylog-Eurolog", Alemania, que se dedica a la educación continua y no formal y asesorías para los dirigentes de las organizaciones de los migrantes. Colaborador de la Agencia Nacional de Educación de Alemania que se subordina a la Dirección General de la Educación de Unión Europea; Asesor de los Proyectos educativos Europeos para los migrantes. Línea de investigación: Lifelong Learning (Educación durante toda la vida); Educación de los migrantes; Educación no formal. Proyectos: "Find the Way" Professionalisation of

MSO's funded by the state of Baden-Wuerttemberg; Parent Children Education Programs for Migrants funded by State of Baden-Wuerttemberg; ESF Funded Project "Netzwerkladen"; Bilinguale Zeitung Karlsruhe, funded by Stiftung Mitarbeit; Natural Sciences for Migrants funded by Connect Partner Stiftung; Scientific Conference: Bilingualism in Europe.

Sergio Espinoza Proa

Doctor en Filosofía (Universidad Complutense de Madrid); profesor de la UAZ desde 1981; fundador de la Unidad Académica de Docencia Superior y de la Maestría en Filosofía e Historia de las Ideas; Investigador Nacional; Premio Nacional de Ensayo; autor de una veintena de publicaciones con temas de filosofía y estética, principalmente. Ha sido becario del Conacyt y de la ANUIES; del Fondo Estatal para la Cultura y las Artes de Zacatecas. Profesor Invitado en varios Posgrados de Universidades e Institutos de Educación Superior (de México y de Colombia) y Coordinador de Seminarios de Filosofía, Antropología y Estética de Conaculta. Jurado en diversos Certámenes Nacionales y Estatales de Ensayo y Novela. Líder del Cuerpo Académico UAZ-48: "Estudios de Filosofía, Literatura y Estética".

Antonio Alanís Huerta

Tiene Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Caen, Francia, desde 1984. Es profesor Titular en el Centro de Actualización del Magisterio en Michoacán (CAMM) en México, donde es responsable del curso de Iniciación a la Observación de los Procesos Escolares y del Seminario de Indagación de los Procesos Educativos I y II de la Maestría en Educación con terminales en Educación Preescolar y en Educación Primaria. Profesor de posgrado en educación en diversas universidades públicas de México. Articulista especializado en educación y política de

revistas digitales y de papel de México, Barcelona, España y Buenos Aires, Argentina. Ex Consejero Electoral Propietario integrante del Consejo General del Instituto Electoral de Michoacán (IEM) y del IFE.

María Guadalupe Ríos Laguna

Es Asesora Técnica Pedagógica de la zona 077 de preescolar en Zinapécuaro, Michoacán. Cuenta con 6 años de servicio. Se ha desempeñado en diversas funciones como docente frente a grupo, directivo y asesor acompañante en el aula. Ha impartido cursos y diplomados para docentes relacionados al ámbito educativo. Egresada de la maestría en educación por el Centro de Actualización del Magisterio en Michoacán con promedio general de 10. Graduada con honores por la Escuela Normal para Educadoras. Actualmente participa en el diseño de cursos y diplomados estatales en colaboración con el Centro de Maestros del estado de Michoacán.

María Esther Ávila Gamboa

Docente investigadora adscrita a la Unidad Académica de Docencia Superior desde 1994, con una antigüedad en la UAZ de 32 años. Fundadora de más de cuatro Programas educativos, asesora del diseño curricular y reestructuraciones curriculares de diez programas de esta Institución. Licenciada en Educación y Maestra en Filosofía e Historia de las Ideas. Formadora de Tutores en varios espacios institucionales. Desarrolla la línea de investigación de Historias y Procesos institucionales. Integrante del Cuerpo Académico 150 "Cultura, curriculum y procesos institucionales en consolidación". Ha escrito diversos libros, capítulos de libros y artículos en temática educativa.

Marcelina Rodríguez Robles

Docente investigadora de la Unidad Académica de Docencia Superior. Ha sido responsable de la Maestría en

Humanidades y Procesos Educativos. Una antigüedad de 30 años en la UAZ. Maestra en Ciencias de la Educación. Asesora del diseño y reestructuración curricular de varios programas educativos de la UAZ. Formadora de Tutores en varios espacios institucionales. Desarrolla la línea de investigación de Aprendizaje y sujetos del currículum. Integrante del Cuerpo Académico 150 "Cultura, curriculum y procesos institucionales, en consolidación". Cuenta con una importante producción de libros, capítulos de libros y artículos en temas educativos.

Francisco Muro González

Cursó estudios de Doctorado en educación en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, becario del CONACyT del que también ha sido Investigador Nacional. Ha sido profesor en varias Instituciones de Educación Superior, como la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, de la ENEP-Acatlán de la UNAM, de la Universidad Iberoamericana, de la Universidad Pedagógica Nacional (Unidades Ajusco y Zacatecas), del Instituto Nacional de Administración Pública (INAP) y de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Ha ocupado cargos en la administración pública federal y estatal. Ha sido asesor del gobierno del estado de Tabasco y de Zacatecas. Se ha especializado en el diseño de investigaciones y análisis de los temas de participación y cultura política, educación y política, política educativa, y metodología cuantitativa, en los cuales ha publicado diversos libros, artículos y ensayos. Actualmente es Profesor-investigador en la Unidad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Cuenta con el reconocimiento al Perfil Deseable PROMEP, forma parte del Cuerpo Académico Consolidado, UAZ-190 "Políticas Educativas" y es integrante de la Red Internacional e Interdisciplinaria de Investigación Educativa "Cultura, políticas y diversidad educativa".

Josefina Rodríguez González

Es Licenciada en Contaduría y Maestra en Ciencias de la Educación por la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas, actualmente cursa el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad Autónoma de Aguascalientes en el área sociología. Es docente investigador de tiempo completo de base en la UAZ, fue Secretaria Administrativa del Área de Ciencias de la Salud de la UAZ, colaboradora del Cuerpo Académico de Biología Celular y Microbiología de la Unidad Académica de Biología de la UAZ en la línea de educación ambiental, integrante del Grupo Disciplinar "Desarrollo Humano, Educativo y Cultural" de la Unidad Académica de Docencia Superior, UAZ.

Lizeth Rodríguez González

Es Ingeniero en Sistemas Computacionales por el Instituto Tecnológico de Zacatecas, graduada de la Especialidad en Tecnologías Informáticas Aplicadas a la Educación y de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Unidad Académica de Docencia Superior (UADS) de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad Autónoma de Aguascalientes en el área sociología. Es docente Investigador de la UADS UAZ e Integrante del grupo Disciplinar desarrollo humano, educativo y cultural de la UADS, UAZ.

Claudia Torres González

Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Docente-Investigadora en la Maestría en Ciencias de la Educación y de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ. Actualmente se desempeña en la Coordinación de Comunicación Social de la UAZ. Ha publicado artículos y capítulos de libro re-

lacionados con: Educación, Cultura Docente, Políticas Culturales, Artes y Comunicación. Es líder del Cuerpo Académico en Consolidación UAZ-193 "Educación, Políticas Culturales y Artes". Estudiante del Doctorado en Educación.

Beatriz Herrera Guzmán

Doctora en Ciencias Políticas y Sociales con línea en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es Docente investigadora de la Maestría en Ciencias de la Educación en la Unidad Académica de Docencia Superior y del Programa de Doctorado en Ciencias Humanísticas y Educativas de la Unidad Académica de Estudios de las Humanidades de la UAZ. Ha orientado sus investigaciones hacia estudios relacionados con la política educativa, de la cual ha publicado diversos artículos, libros y capítulos de libros. Cuenta con el reconocimiento al Perfil Deseable PROMEP, forma parte del Cuerpo Académico Consolidado, UAZ-190 "Políticas Educativas" y es integrante de la Red Internacional e Interdisciplinar de Investigación Educativa "Cultura, políticas y diversidad educativa".

Larisa Lukyanova

Coordinadora del Grupo de Investigación "Educación de Adultos" y Responsable de la Cátedra de Andragogía del Instituto de la Educación Pedagógica y Educación para Adultos de la Academia Nacional de Ciencias Pedagógicas de Ucrania.

ÍNDICE

Prólogo <i>Ma. de Lourdes Salas Luévano</i>	5
Sección I. Migración, educación y pluriculturalidad	13
Educación multicultural e intercultural en un estado binacional (Zacatecas) <i>Victor Hugo Robledo Martínez</i> <i>Marco Antonio Salas Luévano</i>	15
Implicaciones del bilingüismo y su impacto en la población migrante <i>Antonio Díaz Romero,</i> <i>Elena Anatolievna Zhizhko</i>	27
Migración y educación de niños jornaleros agrícolas <i>Ma. Lourdes Salas Luévano</i>	41
La migración como factor clave en el espacio de educación transnacional <i>Nataliya Avshenyuk</i>	55
Educación en las Organizaciones de migrantes basada en el aprendizaje permanente. Un enfoque orientado al futuro <i>Ekaterina Koudrjavtseva</i> <i>Thomas Hentschel</i>	67
Emigrar, seguir al pensamiento <i>Sergio Espinoza Proa</i>	75
Sección II. Cultura, docencia y procesos educativos	85
Una mirada fugaz al interior de las instituciones educativas. La construcción de la cultura docente en el posgrado en educación. <i>Antonio Alanís Huerta</i>	87

Cultura, incultura y contracultura del maestro mexicano <i>María Guadalupe Ríos Laguna</i>	99
La cultura escolar como concepto y como práctica en la profesionalización de la docencia <i>María Esther Ávila Gamboa</i> <i>Marcelina Rodríguez Robles</i>	109
La prueba Enlace del 2010 en Zacatecas <i>Francisco Muro González</i>	123
El origen del examen de selección a la Educación Superior en México <i>Josefina Rodríguez González</i> <i>Lizeth Rodríguez González</i>	167
Expectativas y valoraciones profesionales de los alumnos de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas (MIHE) de la Universidad Autónoma de Zacatecas <i>Claudia Torres González</i> <i>Beatriz Herrera Guzmán</i>	189
Migración en Ucrania y los problemas de educación de los migrantes <i>Larisa Lukyanova</i>	209
Sobre los autores	225

CULTURA, POLÍTICAS Y EDUCACIÓN INTERNACIONAL

El Cuerpo Académico UAZ-190 "Políticas Educativas" del Programa de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas, en coordinación con la Red Internacional, Interinstitucional e Interdisciplinaria de Investigación Educativa "Políticas, Cultura y Diversidad Educativa", organizó en el mes de septiembre de 2011 el Coloquio Internacional "Cultura, Políticas y Educación Internacional" con el objetivo de dar continuidad al intercambio de experiencias en materia de docencia e investigación académica, además de abrir un espacio de encuentro, diálogo y reflexión académica entre docentes, investigadores y estudiantes, quienes expusieron desde diferentes aristas la situación que se vive en el sector educativo.

Como resultado de dicho evento, se crea el presente Libro que incluye los trabajos de estudiosos de la cuestión educativa con temáticas que van desde la migración y su impacto en los procesos educativos, el fenómeno cultural, los procesos de internacionalización de la educación, la orientación de la política educativa, entre otras, promoviendo de esta manera el intercambio de perspectivas de análisis, diagnósticos, políticas y alternativas para comprender y enfrentar los procesos educativos contemporáneos.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS

CONSEJO ZACATECANO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN

